

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



Formação de Professores de 1º CEB para atuar em contextos inclusivos

Alexandra Frias da Silva de Sá Cabral

Orientadora: Professora Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação

Especialidade Formação de Professores

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



Formação de Professores de 1º CEB para atuar em contextos inclusivos

Alexandra Frias da Silva de Sá Cabral

Orientadora: Professora Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação

Especialidade Formação de Professores

Júri:

Presidente: Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, Professora Associada com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutor José António Marques Morgado, Professor Auxiliar do Departamento de Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida;
- Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite, Professora Associada Convidada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora.

AGRADECIMENTOS

O meu reconhecido agradecimento à Professora Doutora Teresa Leite que, pela segunda vez, aceitou caminhar comigo ao longo de todo este processo, contribuindo com o seu valioso conhecimento e confiando, desde sempre, nas minhas capacidades.

A todos os professores, estudantes e formadores que, generosamente, colaboraram e participaram neste estudo com as suas valiosas opiniões e sugestões.

À Instituição de Formação que abriu as suas portas para me acolher e para que pudesse pôr em prática este estudo.

Aos colegas que se interessaram pelo trabalho que desenvolvi ao longo destes anos, colaborando na leitura e discussão do seu conteúdo.

À minha doce família: ao meu marido que esteve sempre ao meu lado e a acreditar que este processo seria bem sucedido. Aos meus pais que me mostram todos os dias que são os meus pilares e que, sem o apoio e a confiança deles, jamais teria realizado este sonho. Ao Tomás e ao Duarte, os meus filhos, um especial agradecimento por serem o melhor da minha vida e, sempre, a minha prioridade! Mesmo ao longo destes anos de trabalho, não abdiquei de viver com eles e por eles todos os momentos!

RESUMO

A Educação Inclusiva (EI) visa assegurar a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso para todos os alunos e encontra-se no centro das interrogações nas nossas escolas. Para que possamos falar de EI e fazer face às perplexidades sentidas pela classe docente no processo de inclusão real dos seus alunos, é fundamental equacionar dispositivos de formação inicial de professores que possam convergir para atingir os objetivos educacionais pretendidos, refletindo acerca do modo como os professores constroem o conhecimento profissional neste domínio.

É neste âmbito que o presente estudo procura compreender os processo de formação, reconhecendo que um investimento consistente e coerente na formação de professores pode contribuir decisivamente para a melhoria da escola e da educação.

Deste modo, definimos como objetivo geral: Identificar conceções e práticas na formação inicial, promotoras da inclusão em contextos regulares no 1º CEB. Com os objetivos específicos pretendemos: conhecer e compreender os percursos de formação inicial no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE) de professores do 1º CEB recém-formados; identificar as principais conceções de professores em formação e recém-formados sobre a inclusão de alunos com NEE e a sua preparação para a inclusão destes alunos; identificar as perceções de formadores de professores do 1º CEB sobre a preparação dos seus estudantes para a inclusão de alunos com NEE; aferir junto destes formadores de professores quais as práticas letivas operacionalizadas para preparar os futuros professores para o atendimento à heterogeneidade e às NEE na sua instituição de formação; conhecer as principais medidas/mudanças apontadas por formandos e formadores para melhorar a formação com vista à inclusão de alunos com NEE e apresentar recomendações/propostas para um modelo de formação inicial, promotor de práticas inclusivas em contextos regulares no 1º CEB.

De natureza qualitativa e assumindo-se como um estudo de caso de uma instituição do ensino superior, esta investigação desenvolveu-se em três fases: na fase inicial procedeu-se à recolha e análise de conteúdo de entrevistas a professores recém-formados; a segunda fase consistiu na recolha de dados através de grupos focais com estudantes em formação e, na terceira fase, foram entrevistados formadores de professores e analisado o conteúdo dessas entrevistas.

Os resultados mostram que a formação inicial nem sempre fomenta práticas inclusivas e que estudantes e professores sentem fragilidades na atuação perante a heterogeneidade. Neste sentido, nas conclusões, aponta-se para a necessidade de repensar a formação inicial dos professores para

atuarem em contexto inclusivo e apresentam-se algumas sugestões que procuram ir ao encontro da resolução de alguns dos constrangimentos detetados, valorizando os aspetos positivos encontrados.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Diversidade, Práticas Inclusivas.

ABSTRACT

Inclusive Education (IE) aims to ensure equal access and success opportunities for all students and is at the center of the questions in our schools. In order to be able to talk about IE and face the perplexities experienced by the teachers in the process of real inclusion of its students, it is fundamental to equate initial teacher training devices that can converge to achieve the desired educational objectives, reflecting on how teachers professional knowledge is built in this field.

It is in this context that the present study seeks to understand the training process, recognizing that a consistent and coherent investment in teacher training can contribute decisively to the improvement of school and education.

We define as general objective: identify conceptions and practices in initial teacher education, promoting inclusion in regular contexts in the 1st CEB. With the specific objectives we pretend: to know and understand the initial training courses in the field of special needs of teachers of the 1st CEB; to identify the main concepts of these newly trained teachers on the inclusion of children with special needs and their preparation for the inclusion of them; to identify the perceptions of teacher educators of the 1st CEB on the preparation of their students for the inclusion of children with special needs; to gauge to these teachers trainers what are the learner practices operationalized in preparing teachers for attending to heterogeneity and special needs in their institution; the main measures/changes pointed out by these teachers to improve training for the inclusion of children with special needs and to present recommendations/proposals for an initial training model, promoting inclusive practices in regular contexts in the 1st CEB.

In a qualitative study, and assuming itself as a case study at a higher education institution, this research was developed in three phases: in the initial phase the content was collected and analyzed from interviews with newly trained teachers; the second phase consisted of data collection through focus groups with students in training and, in the third phase, teacher trainers were interviewed and the content of these interviews was analyzed.

The results show that initial training does not always promote inclusive practices and that students and teachers feel fragile in their actions facing heterogeneity. The conclusions emphasize the need to rethink the initial formation of teachers to act in an inclusive context and presents some suggestions that aim the resolution of some of the constraints detected, as well as the valuation of positive aspects found.

Key words: Inclusive Education, Teachers Education, Diversity, Inclusive Practices.

	<i>Pág.</i>
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico.....	7
Capítulo I – Inclusão de alunos com NEE: implicações na escola e sala de aula.....	7
Capítulo II – Os Professores e a Inclusão de alunos com NEE.....	14
1. Conceções dos professores sobre a inclusão.....	14
2. Conhecimento profissional dos professores para a inclusão.....	21
3. Práticas de inclusão.....	27
Capítulo III – Formação de Professores.....	36
1. Profissão de professor e formação.....	36
2. Modelos de formação de professores.....	43
3. A formação de professores em Portugal.....	50
Capítulo IV – Formação de Professores para a Inclusão.....	57
1. Formação inicial de professores para atuar em contextos inclusivos.....	57
2. As orientações internacionais.....	64
3. O sistema português.....	70
Enquadramento Metodológico.....	80
1. Problemática e questões orientadoras.....	80
2. Objetivos e opções metodológicas.....	81
3. Plano do estudo e seleção dos participantes.....	86
4. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	89
5. Critérios de credibilidade e princípios éticos da investigação.....	95
Apresentação e análise dos resultados.....	99
1. Entrevistas aos professores Recém-Formados.....	99
1.1. Tema: Educação Inclusiva.....	100
1.2. Tema: Formação Inicial.....	114
2. Grupos Focais de estudantes em formação.....	136
2.1. Tema: Educação Inclusiva.....	136
2.2. Tema: Formação Inicial.....	145
3. Entrevistas aos Formadores de Professores.....	159
3.1. Tema: Educação Inclusiva.....	160

3.2. Tema: Formação Inicial.....	164
Discussão dos resultados.....	186
Considerações Finais.....	196
Bibliografia.....	207
Anexos.....	226

ÍNDICE DE FIGURAS

	TÍTULO	<i>Pág.</i>
1	Inclusive School Indexes (e.g., Booth & Ainscow, 2002) experienced by Finnish teachers (designed by Lakkala, in 2013) – (Lakkala, 2016, p. 53).....	11

ÍNDICE DE TABELAS

	TÍTULO	Pág.
1	Orientações conceptuais predominantes na formação de professores (Marcelo-Garcia, 1999) adaptado por Leite (2007, p.37).....	47
2	Organização de componentes de formação nos decretos-lei 43/2007 e 79/2014.....	75
3	Distribuição de créditos pelas componentes de formação na Licenciatura em Educação Básica nos decretos-lei 43/2007 e 79/2014.....	76
4	Distribuição de créditos pelas componentes de formação no Mestrado em Pré-escolar e 1º CEB nos decretos-lei 43/2007 e 79/2014.....	77
5	Distribuição de créditos pelas componentes de formação no Mestrado em 1º CEB nos decretos-lei 43/2007 e 79/2014.....	78
6	Distribuição de créditos pelas componentes de formação no Mestrado em 1º e 2º CEB nos decretos-lei 43/2007 e 79/2014.....	78
7	Área de formação dos estudantes participantes nos grupos focais.....	87
8	Valores fundamentais do professor para atuar em contexto inclusivo (AEDEE, 2012) – grupos focais.....	93
9	Síntese dos temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos professores recém-formados.....	99
10	Conceções sobre a Educação Inclusiva - Recém-formados.....	100
11	Desafios da Educação Inclusiva - Recém-formados.....	103
12	Barreiras à Educação Inclusiva - Recém-formados.....	106
13	Perfil do Professor Inclusivo - Recém-formados.....	108
14	Prática Pedagógica/Estágio - Recém-formados.....	114
15	Legislação e documentação relativa a alunos com NEE - Recém-formados.....	118
16	Metodologias e estratégias de ensino - Recém-formados.....	120
17	Estratégias de ensino em didáticas específicas - Recém-formados.....	123
18	Perceções sobre a formação inicial - Recém-formados.....	125
19	Sugestões para a formação inicial - Recém-formados.....	130
20	Síntese dos temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos estudantes em formação.....	136
21	Conceções sobre a Educação Inclusiva – Estudantes em formação.....	137

22	Desafios da Educação Inclusiva - Estudantes em formação.....	138
23	Barreiras à Educação Inclusiva - Estudantes em formação.....	139
24	Perfil do Professor Inclusivo - Estudantes em formação.....	141
25	Prática Pedagógica/Estágio - Estudantes em formação.....	145
26	Legislação e documentação relativa a alunos com NEE - Estudantes em formação.....	148
27	Estratégias de ensino em didáticas específicas - Estudantes em formação.....	149
28	Perceções sobre a formação inicial - Estudantes em formação.....	151
29	Sugestões para a formação inicial - Estudantes em formação.....	155
30	Síntese dos temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos formadores de professores.....	159
31	Perfil do Professor Inclusivo – Formadores de Professores.....	160
32	Abordagem à Educação inclusiva nas diferentes Unidades Curriculares - Formadores de Professores.....	164
33	Perceções sobre a Formação Inicial - Formadores de Professores.....	170
34	Práticas de formação - Formadores de Professores.....	176
35	Sugestões para a Formação inicial - Formadores de Professores.....	179

SIGLAS E ABREVIATURAS

	DESCRIÇÃO
AF	Alunos em Formação
AEDEE	Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
AENEEI	Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
FI	Formação Inicial
FP	Formadores de Professores
FUC	Ficha das Unidades Curriculares
IND	Indicadores
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEI	Programa Educativo Individual
PES	Prática Educativa Supervisionada
RF	Recém-Formados
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UC	Unidade Curricular
UR	Unidades de Registo

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *“Formação de Professores de 1º CEB para atuar em contexto inclusivo”*, é apresentada no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores com o tema Educação Especial.

Este trabalho de investigação nasceu de dificuldades e preocupações reais e concretas relativamente à Educação Inclusiva, vivenciadas e partilhadas entre pares, discutidas e refletidas em diferentes situações profissionais e académicas e fundamentadas por diversos autores e em diversos estudos.

Nos resultados portugueses do estudo TALIS: *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (OCDE, 2019), o desenvolvimento de competências no âmbito da inclusão e ensino de alunos com necessidades educativas especiais teve uma expressividade particularmente elevada nas necessidades de formação. Com efeito, a resposta educativa a alunos com necessidades especiais é o tópico de desenvolvimento profissional com maior percentagem de professores a referir, de modo expressivo, uma alta carência na abordagem ao tema - 27% em Portugal, contra 22% em toda a OCDE. (OCDE, 2019, p.4)

Também o compromisso da *Declaração de Incheon e do Marco de Ação da Educação 2030 rumo a uma educação de qualidade inclusiva, equitativa para todos* (UNESCO, 2015), refere a necessidade de implementar, urgentemente, uma agenda renovada, com carácter holístico, desafiador e ambicioso, que não deixe ninguém para trás. A estes desafios globais, conjugados com as necessidades e indicadores nacionais, Portugal respondeu com um conjunto de políticas públicas de educação que se traduziram num quadro normativo congruente, convergente e interdependente, onde se inclui o Perfil dos Alunos, a Autonomia e Flexibilização Curricular, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania, e o novo regime de Educação Inclusiva.

No que respeita a este último, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Assim, e em articulação e complementaridade com os contributos e princípios orientadores do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e Plano Nacional de Promoção e Sucesso Educativo, urge que as nossas escolas se agitem, se reconstruam, se

desafiem. Avançámos para uma abordagem multinível de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, desafiando as escolas a (re)pensar a sua atuação, num desenho universal para a aprendizagem, convocando todos: professores, técnicos, assistentes operacionais, famílias e outros, cooperativamente, a encarar a diversidade como uma oportunidade de construção compreensiva e integral de cada um dos seus alunos.

Já antes da publicação destes normativos, era preconizada esta equidade no acesso e sucesso educativos; no entanto, não se conseguia enquadrar todos os alunos que apresentavam dificuldades no seu processo de aprendizagem, porque a lógica de resposta apenas servia alguns, rigidamente tipificados e categorizados.

As inquietações trazidas à discussão educativa conduziram, inevitavelmente, às questões relacionadas com o professor e a sua formação (inicial e contínua). Consideramos que a formação inicial de professores “é um importante período na socialização dos sujeitos, no qual a criticidade inerente ao processo de construção do conhecimento profissional – nos domínios do conhecimento, da essência e da ação – se deverá assumir como eixo central na construção da sua profissionalidade docente.” (Gonçalves, 2015, p.304). A ação educativa dos futuros professores em ambientes cada vez mais complexos e desafiantes requer a mobilização de saberes não só especializados mas também muito abrangentes.

Sabemos, também, que precisamos de professores que compreendam que inclusão é a responsabilidade de perceber e conhecer os seres humanos por detrás dos alunos, independentemente das suas características e do seu ponto de partida. É exigir, de acordo com os respetivos perfis, aquelas competências que sabemos que podem adquirir, nunca nivelando por baixo, por respeito e dignidade. É essencial que o professor não sinta medo de rótulos ou diagnósticos e encare todos os alunos como mais um desafio.

Deste modo, quando pensamos na formação de um profissional que corresponda a este desafio, é determinante que esta assente “numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (seja este organizacional ou contextual), bem como em atitudes e capacidades para a análise de cada situação específica” (Mesquita, 2015, p.297), acrescentando a autora que esta “deve ainda centrar-se na construção da autonomia, partindo de uma perspetiva reflexiva, e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas” (p.297).

Efetivamente, um professor tem de saber enfrentar situações problemáticas, transmitir valores e atitudes, ser capaz de estabelecer relações sociais e interpessoais e saber comprometer-se com o processo de aprendizagem do aluno, respeitando as suas características, ritmos e, sempre numa perspetiva de formação ao longo da vida, utilizar a reflexão como ferramenta para procurar resposta

às suas dificuldades/lacunas, bem como para responder às exigências com as quais se depara. Como estratégias na operacionalização da meta referente aos professores, a Unesco (2016) aponta a importância de “rever, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) e oferecer a todos os professores uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuos” (p.25).

Numerosos estudos, porém, mostram que os professores, embora aceitem o princípio da inclusão e respeitem o direito de todos a frequentar a escola, não se sentem preparados para trabalhar com crianças e jovens com NEE. Tomemos como exemplo um estudo realizado nos Estados Unidos (Brown, Welsh, Hill e Cipcko, 2008), em que investigadores inquiriram através de questionário 208 professores de diversos grupos de docência a fim de procurarem respostas para lacunas detetadas ao nível do atendimento aos alunos com NEE, das atitudes contraproducentes face à inclusão, bem como da inflexibilidade revelada na adaptação de estratégias e metodologias para resposta às necessidades de todos os alunos. De entre as sugestões apresentadas pelos docentes, a consciência da necessidade de expor os futuros professores a uma formação focada na resposta individual e diferenciada para os alunos assume uma notável importância, assim como uma intensiva formação no âmbito das NEE.

Também a nível nacional, Silva (2011) realizou um estudo no qual procurava identificar dificuldades que os professores sentiam com a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, sendo que, para tal, foram entrevistados 30 professores de 1º CEB em escolas situadas no centro e na periferia da grande Lisboa. Conclui a autora que o sucesso da Educação Inclusiva “não passa somente por uma mudança de atitude, pese embora a sua importância. Nem por boas vontades, reconhecendo, no entanto, que essa predisposição é inegavelmente importante” (p.131). Acrescenta que, perante a realidade investigada:

“a formação de professores para este novo paradigma de escola de que se fala (...) é um ângulo de abordagem fundamental para a sua construção (...). A formação inicial de professores, na sua generalidade, tem procurado sensibilizar os futuros docentes para problemáticas relacionadas com as necessidades educativas especiais. No entanto, recorrentemente, os professores remetem para a formação ou a falta da mesma, a dificuldade que sentem em implementar respostas que não se enquadrem na consideração da turma como uma entidade homogénea.” (Silva, 2011, p.131)

Urge, também, que a escola aceite definitivamente que é o seu papel incluir todos os alunos garantindo que estes realizam aprendizagens e adquirem competências, para além das conceções de

socialização e integração. Uma formação em que se aborde a inclusão dos alunos com NEE numa disciplina específica, desligada de outras componentes do curso como a iniciação à prática profissional, contribui para sedimentar a ideia que estes alunos são uma exceção e que a sua escolarização deverá ser assegurada em condições excecionais.

No entanto, em Portugal não têm sido desenvolvidos muitos estudos sobre formação de professores para a inclusão. No Relatório “Investigação em Educação Especial 1985-2015” (Morato et al., 2015), realizado a partir dos dados recolhidos em 18 instituições do ensino superior, é possível verificar que 45,5% das teses e dissertações analisadas incidiam sobre o tema Inclusão e 43,1% sobre o tema genérico Necessidades Educativas Especiais, mas apenas 11,9% se debruçavam sobre o tema Formação de Professores, o qual abrangia a formação de professores para a inclusão mas também a formação de professores para a Educação Especial.

Se a formação para a inclusão requer outros modelos de formação e outras formas de organização dos planos de estudo, é necessário que se desenvolvam estudos de investigação nesta área que incidam sobre a realidade nacional. Neste sentido, partindo desta problemática e com o intuito de procurar contribuir para que o princípio da Inclusão vá além da retórica, centrámo-nos nas questões da formação inicial, tendo surgido a seguinte questão de partida para este trabalho de investigação:

Que formação inicial de professores para a intervenção em contextos educativos inclusivos?

Decorrente desta questão central, definimos algumas subquestões que orientaram a nossa pesquisa bibliográfica e, essencialmente, a recolha de dados:

- Como é que as NEE são abordadas nos planos de estudos das Escolas Superiores de Educação e das Universidades Públicas em Portugal?
- Que representações têm os professores de 1º CEB em formação e recém-formados sobre a inclusão de alunos com NEE?
- Que perceção têm os professores do 1º CEB em formação e recém-formados sobre a sua preparação para a inclusão de alunos com NEE?
- Que perceção têm os formadores sobre a preparação dos professores do 1º CEB recém-formados para a inclusão de alunos com NEE?
- Quais as principais medidas/mudanças necessárias apontadas pelos estudantes, recém-formados e formadores de professores na preparação dos futuros professores de 1º CEB para a inclusão de alunos com NEE?

De modo a dar resposta à questão de partida e respetivas questões orientadoras, bem como à prossecução dos objetivos a que nos propusemos, estruturámos a presente dissertação da seguinte forma:

No enquadramento teórico, abordamos o conceito de inclusão, bem como os princípios que subjazem às diferentes conceções, o conhecimento profissional dos professores para a inclusão e as práticas inclusivas.

Direcionámos, seguidamente, a análise bibliográfica para a formação de professores, centrando-nos na formação para a atuação em contextos inclusivos, procurando conhecer a realidade internacional e apreender globalmente a orientação do sistema português. Perante os objetivos que nos propusemos a atingir, consideramos ainda necessário contextualizar e fundamentar, por um lado, as conceções inerentes à inclusão e às práticas inclusivas e, por outro, compreender como é que vêm sendo abordadas estas questões no domínio da formação de professores.

Posteriormente damos a conhecer o enquadramento metodológico, apresentando opções, fundamentos e procedimentos na investigação realizada. Neste capítulo clarificam-se os objetivos, caracteriza-se a abordagem realizada, nomeadamente, o estudo de caso, descrevem-se as respetivas fases de recolha e tratamento dos dados e assinalam-se os princípios éticos pelos quais nos regemos ao longo do processo investigativo. De referir que o trabalho de campo incidiu sobre três diferentes grupos de participantes: professores recém-formados em exercício de funções; estudantes em formação e formadores de professores.

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados obtidos relativamente aos diferentes grupos de participantes e a reflexão decorrente destes dados, confrontando-os com os resultados de outros estudos e com alguns dos aspetos teóricos equacionados pelos diferentes autores.

Procurámos, em seguida, discutir esses resultados, relacionando e confrontando, entre si, as conceções, representações, dificuldades, opiniões e sugestões de melhoria da formação apresentadas por cada um dos grupos.

Decorrente desta análise e do quadro teórico que fundamentou o trabalho, apresentamos as respostas possíveis às questões orientadoras e objetivos do estudo, bem como propostas de melhoria da formação de professores para a intervenção dos docentes em contextos inclusivos.

Cremos que esta investigação reconhece que, atualmente, se exigem ao professor inúmeras competências, muitas delas complexas e extremamente diversificadas e, por esse motivo, a formação inicial é determinante no acompanhamento da evolução no sistema educativo e da sociedade no geral. Importa, por isso, reconhecer não apenas o papel da formação inicial na futura prática educativa e refletir acerca de aspetos conceptuais e organizacionais inerentes à formação atualmente existente, mas também que as instituições formadoras disponibilizem uma formação de qualidade e que procure dar resposta às necessidades atuais do nosso sistema educativo e que o façam com rigor científico e pedagógico. Deste modo, esperamos que este nosso trabalho possa contribuir para que os futuros professores sejam, acima de tudo, mediadores entre o conhecimento

e as características dos alunos com os quais trabalha, formando crianças e jovens conscientes de si, dos outros e do seu papel na sociedade.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE: IMPLICAÇÕES NA ESCOLA E SALA DE AULA

As grandes crises teóricas e transformações culturais e sociais vividas a partir da segunda metade do século XX e a crescente globalização trouxeram consigo mudanças de foro político, económico, social e cultural – mais especificamente no campo da educação – o que conduziu a alterações profundas no modo de perceber e atuar no mundo.

Também o desenvolvimento de uma visão mais ampla do “Ser Humano” levou à emergência de um discurso em prol do respeito pela diversidade e à inclusão de todos numa sociedade que se pretende cada vez mais justa para cada cidadão.

O termo “Inclusão” passou assim a ser frequentemente utilizado e corresponde à inserção social de pessoas que possam sofrer de algum tipo de exclusão em qualquer contexto, devido a um número conjunto de fatores ou condições. Rodrigues afirma que “quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em inclusão” e que o termo “tem sido tão intensamente usado que se banalizou” (2006, p.1). O mesmo autor apresenta a definição que considera ser mais consentânea com a área da educação, afirmando que a escola inclusiva é aquela que “desenvolve políticas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação” (2006, p.2).

Sendo que a escola ocupa um lugar de destaque em todo este processo de educação e socialização torna-se, inevitavelmente, o local privilegiado para a promoção da equidade e para a garantia da inclusão escolar e social das crianças e jovens. No entanto, a inclusão é não só um projeto educativo como também uma meta social e cultural e a assunção dos valores da inclusão pela escola, sendo condição necessária, não é suficiente para garantir a inclusão social e profissional.

A Educação Inclusiva representa uma abordagem centrada em princípios e direitos, sustentados em valores como a participação, o desenvolvimento, a igualdade e a sustentabilidade, respeitando e aceitando a diferença. As reflexões a respeito deste tema, procurando contribuir para práticas não segregacionistas, são atualmente muito debatidas nos espaços educacionais:

“O lugar dado à norma e à sua derivante, a normatividade, à categorização e à sua consequência, a despersonalização, as interrogações a propósito da postura educativa mais apta para fazer sentido na opacidade de uma vida de dificuldades, as proposições

para atingir uma educação de plena cidadania, estão no centro das interrogações.”
(Gardou e Develay, 2005, p.42)

Embora a Inclusão seja, atualmente, uma orientação da política educativa em grande parte dos países, é necessário refletir no modo como ela é equacionada pelas escolas e pela comunidade educativa. Como refere Armstrong (2014, p.17), importa analisar se “a inclusão é encarada como “um estranho que entra” ou como envolvendo uma transformação da escola e culturas institucionalizadas para que todos os que vêm sejam aceites da mesma forma?”.

A UNESCO (2009, p.7), no seu documento de *Orientações Políticas para a Educação Inclusiva* diz-nos que a segunda opção é o caminho a seguir. Promover a Inclusão significa estimular a discussão, encorajar atitudes positivas e melhorar as estruturas educacionais e sociais, existindo uma justificação educacional, mas também uma justificação social e económica para a promoção dos contextos inclusivos nas nossas escolas. A justificação educacional relaciona-se com a necessidade de encontrar caminhos para ensinar todos os alunos, independentemente das suas diferenças individuais; em termos sociais, a Escola Inclusiva vai atuar na mudança de atitudes face à diversidade, promovendo sociedades menos discriminativas e mais justas; por fim, em termos económicos, refere que é menos dispendioso manter escolas para todos do que criar sistemas complexos com diferentes tipos de escola para as diferentes especificidades de alunos (UNESCO, 2009, p. 9).

Já em 1994, se afirmava, na Declaração de Salamanca (7º cap.) que:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”

Tal como consta na Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal (Lei n.º 46/86), é da “responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Rodrigues (2006), reconhecendo as dificuldades das escolas na operacionalização desta equidade, refere que:

“Considerar as diferenças intra-individuais dos alunos foi também sempre estranho à escola tradicional. Por isso parecem tão radicais e estranhas as propostas de inovação da escola feitas pela EI. A EI, questiona alguns dos fundamentos e das práticas mais arraigadas da escola tradicional: questiona o carácter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o facto de não ser sensível ao que os alunos são e querem.” (p.293)

E é nesta perspetiva de dificuldade no atendimento a todos e à heterogeneidade que vivemos, procurando dar resposta, entre outros, aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois a Inclusão e a Educação Inclusiva dos alunos com NEE são princípios pelos quais se rege o nosso sistema. O antigo diploma do regime educativo especial, o decreto-lei n.º 3/2008 de janeiro, defendia a igualdade de direitos para todos os alunos, afirmando-se no preâmbulo que “a Educação Inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (p.154). Atualmente, o decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, afasta a conceção de que “é necessário categorizar para intervir”, procurando “garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos” e mantém, também, estas bases em termos de equidade.

O desafio que se coloca atualmente às escolas e aos seus professores passa pela necessidade de se adaptarem estratégias e métodos de ensino para chegar a todos os alunos, atendendo às suas características e especificidades, tenham eles, ou não, NEE. A própria designação de NEE aplicada a um grupo de alunos tende a tornar-se uma forma de categorização e, por vezes, de marginalização desses alunos. É frequente cometer-se o perigoso erro de transformar as “necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais” (Bautista, 1993, p. 57). Da análise de um conjunto de definições e categorias de NEE dos diversos países da OCDE apresentada no documento “Child Well-Being Module 2012”, conclui-se que a Suécia é o único país que não apresenta uma definição legal de NEE, uma vez que se considera que os alunos que necessitam de apoios especiais não são considerados como um grupo diferenciado, mas sim como parte integrante de um sistema educativo que tem o dever de responder às necessidades de todos os seus alunos.

Num documento realizado pela Associação Americana *Maryland Coalition for Inclusive Education* (Inclusion Works!), em 2010, que analisa vinte anos de investigação quantitativa e qualitativa sobre

esta temática e que estabelece a comparação entre a intervenção em contextos inclusivos *versus* permanência em contextos de educação especial, os dados indicam que, em contextos inclusivos, os programas individuais são mais adequados às faixas etárias, os alunos estão mais envolvidos no seu percurso académico, participando mais ativamente em atividades de cariz instrucional ou funcional, bem como académico. Para além das aprendizagens académicas, torna-se evidente, através das comparações realizadas, que a melhoria ao nível das competências sociais e comunicativas, bem como a interação social com os seus pares revelou-se muito mais profícua. Conclui, também, que:

- “- a inclusão não compromete a educação geral dos restantes alunos;
- os pares beneficiam com o envolvimento e interação com os alunos com NEE;
- a presença de alunos com NEE na sala de aula cria novas oportunidades de aprendizagem para os restantes alunos.” (p.3)

Erik, Moss, Asmus, Fesperman, Cooney, Brock, Lyons, Huber e Vincent (2015) apresentam um estudo centrado no apoio entre pares em contexto de Educação Inclusiva, concluindo que estes são um caminho promissor para promover a inclusão, as relações sociais e a aprendizagem. Esta estratégia permite aos alunos aceder a novas oportunidades de praticar capacidades sociais e de comunicação, diminuir a dependência de profissionais, participar mais ativamente nas atividades da turma e desenvolver relacionamentos que possam contribuir para um sentimento de pertença e de bem-estar geral. Os potenciais benefícios para os pares, no entanto, são igualmente poderosos - atitudes melhoradas, crescimento pessoal, um compromisso mais forte com a inclusão e novas amizades.

Também Bui, Quirk, Almazan e Valenti (2010) defendem que a experiência e o contacto com os conceitos e valores inerentes à Educação Inclusiva resultam em atitudes positivas.

Por sua vez, Forlin, Loreman e Sharma (2014) realizaram um estudo em Hong Kong, que teve como principal objetivo analisar a mudança de atitudes em relação à inclusão de alunos com NEE, a eficácia do ensino e as preocupações sobre a educação inclusiva numa amostra de 2361 professores, que se encontravam em formação sobre educação inclusiva. Os resultados indicaram que, nas três áreas, surgiram algumas melhorias positivas graças à participação no programa, o que vem confirmar que esta exposição aos valores implícitos na educação inclusiva permite pequenos progressos. De salientar que, apesar desta consciencialização, os professores não apresentam ainda uma atitude totalmente positiva em relação à inclusão de alunos com NEE, indicando que é necessário mais trabalho nesta área e que as mudanças a operacionalizar precisam de ser holísticas e sistémicas (p.258).

Na Finlândia, após uma reforma que pretendia garantir exatamente uma efetiva inclusão de todos os alunos na educação básica, realizou-se um outro estudo, em 2010, junto de 327 professores. Esse estudo tinha como objetivo conhecer as suas percepções acerca da escola inclusiva e compará-las com a teorização desta temática (Lakkala e Maatta, 2016). Os resultados indicaram que essas novas políticas resultaram numa nova orientação de participação entre os professores, numa tendência para construir diversos ambientes de aprendizagem e desenvolver pedagogias diferenciadas. A partir dos resultados obtidos, e segundo a estrutura apresentada por Booth e Ainscow (2002), foram manifestados nas percepções dos professores os três elementos da inclusão - cultura inclusiva, princípios e práticas:

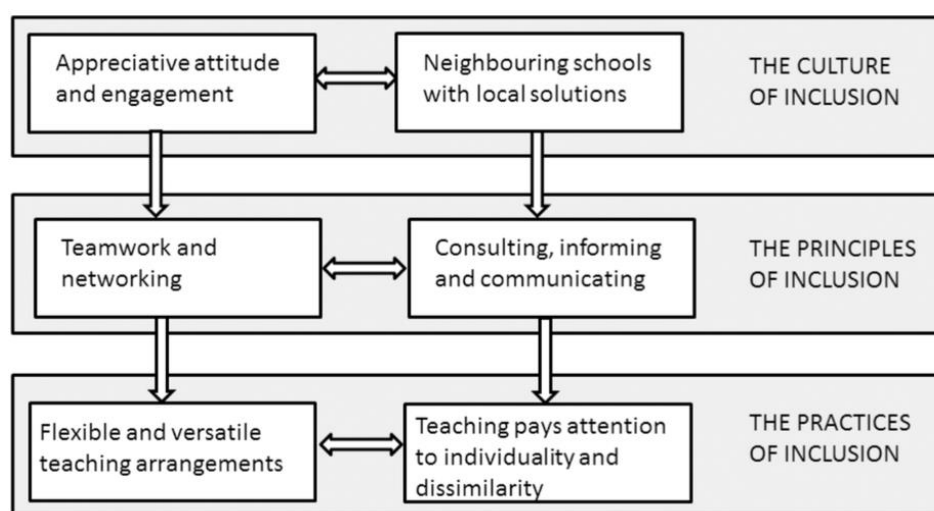


Figura1: Inclusive School Indexes (e.g., Booth & Ainscow 2002) experienced by Finnish teachers (desined by Lakkala, in 2013) - (Lakkala, 2016, p. 53)

Da análise desta figura, facilmente concluímos que, ao nível da cultura de Educação Inclusiva, o compromisso e a atitude positiva, bem como as respostas escolares locais são considerados, pelos professores inquiridos, como fatores fundamentais. Referem os mesmos autores que, para garantir o futuro de uma efetiva inclusão, serão necessárias novas definições quanto aos papéis do professor (p.51).

No que respeita aos princípios da inclusão, o trabalho em rede/equipa, a consultoria, informação e comunicação entre todos foi considerado como elemento basilar na prossecução dos princípios da inclusão. Na maior parte das respostas, o trabalho em equipa foi referido como consistindo em consultoria, cooperação entre professores, apoio dado por assistentes, ensino em conjunto com outro professor (coadjuvação) e planificação e operacionalização de estratégias de ensino flexíveis (p.50).

Relativamente às práticas de inclusão, a flexibilidade e versatilidade na intervenção, bem como o atendimento à individualidade e resposta à diferença foram aspetos referidos maioritariamente pelos docentes. Estes afirmam ainda que, para a promoção destas práticas inclusivas, é indispensável a existência de serviços de apoio suficientes, organização de aulas flexíveis, recursos humanos e recursos materiais (p.50).

Em Múrcia, num estudo de carácter quantitativo, aferiu-se junto de 83 professores, a qualidade de resposta à diversidade existente em contexto de sala de aula (Sánchez, Abellán e García Sanz, 2015). A análise centrou-se na planificação, implementação e avaliação de planos de melhoria no atendimento a todos os alunos em cinco escolas diferentes. Os resultados obtidos foram bastante transversais às cinco escolas estudadas e verificaram-se poucas oscilações entre os três aspetos avaliados. De salientar que foi referida a necessidade de utilizar um modelo de colaboração mais estreito entre universidades e escolas, em que o corpo docente da universidade não seja visto como um agente externo, mas como uma figura de apoio, reforço e acompanhamento dentro das ações de melhoria. A maior lacuna detetada centrou-se no processo de avaliação e adequação de instrumentos de avaliação às realidades existentes, reconhecendo, assim, as fragilidades neste âmbito e concomitantemente, a importância destes aspetos na prossecução de melhorias.

Conclui-se que o caminho a percorrer para o desenvolvimento de práticas de orientação inclusiva passa pela criação de grupos heterogéneos e interativos na escola, pelo planeamento de adaptações individualizadas e pela organização estratégica e flexível de atividades que possam contribuir para superar desigualdades. A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (AENEEI), em concordância com os estudos aqui apresentados, reconhece como temas prioritários: as tendências qualitativas da inclusão; o reforço da capacidade das escolas regulares na resposta à diversidade; a colaboração e o trabalho em rede e o financiamento e mobilização de recursos. São assumidos como pontos essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas:

- “Clareza concetual relativamente à educação inclusiva.
- Legislação e política que reconheçam a sinergia entre a CDPD e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC – Nações Unidas, 1989) para a priorização dos direitos das crianças com deficiências e garantir políticas e práticas consistentes em todos os níveis do sistema.
- Uma visão sistémica, que se concentra no desenvolvimento da «capacidade inclusiva» do sistema de ensino como um todo e incentiva ligações fortes, colaboração e apoio

entre e dentro de todos os níveis (ou seja, entre decisores políticos nacionais e locais, direções educativas e escolares, professores, outros profissionais, alunos e famílias).

- Responsabilidade inclusiva, que envolve todas as partes interessadas, incluindo os alunos, e fundamenta as decisões políticas para assegurar a plena participação e sucesso de todos os alunos, mas em especial aqueles vulneráveis ao insucesso.
- Liderança forte e partilhada, para gerir eficazmente a mudança.
- A formação de professores e desenvolvimento profissional contínuo para a inclusão, para garantir que os professores desenvolvem atitudes positivas e assumem a responsabilidade por todos os alunos.
- Um papel claro para o desenvolvimento dos contextos de educação especial como centros de recursos, para aumentar a capacidade das escolas regulares e garantir recursos de qualidade e apoio profissional bem qualificado para os alunos com deficiências.
- Organização das escolas, abordagens pedagógicas, currículo e avaliação que apoiam as oportunidades de aprendizagem equivalentes para todos.
- Uso eficiente de recursos através de colegialidade e cooperação, desenvolvendo um *continuum* flexível de apoio, ao invés da atribuição de financiamento a grupos específicos” (AENEI, 2014, p.6).

Esta escola inclusiva constrói-se a partir de um enquadramento legislativo mas, principalmente, a partir de uma ação efetiva e partilhada na prática de todos os agentes que a implementam. Esta “missão” depende dos valores, crenças e atitudes dos agentes educativos no compromisso de serem capazes de responder ao desafio que a diferença/heterogeneidade representa, mas também da sua competência em termos curriculares, pedagógicos e didáticos. No próximo capítulo focaremos a nossa atenção no principal agente de mudança na construção da escola inclusiva que desejamos: o professor.

CAPÍTULO II – OS PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

1. Concepções dos professores sobre a inclusão

Os professores, como agentes do processo educativo, adotam comportamentos resultantes das suas concepções acerca da profissão, do ensino, das aprendizagens e dos próprios alunos, que influenciam as suas ações e tomadas de decisão.

Em investigação educativa, o termo “concepções” tem sido usado para definir o conjunto de crenças, conceitos, teorias implícitas, conhecimentos e preferências, formando um quadro referencial a partir do qual os professores se pronunciam sobre o ensino e orientam a sua prática docente (Thompson, 1992; Pratt, 1992; Brown, 2004).

Estas concepções e a relevância que têm nas perspetivas pedagógicas e nas práticas do professor podem constituir estímulos ou barreiras que impulsionam ou impedem alterações no processo educativo, alterações estas que podem ou não promover uma melhoria na qualidade do processo educativo.

Alguns autores apresentam as noções de “concepção” e “crença” como sendo similares, outros como sendo distintas e há ainda os que referem uma escassa diferença na definição destes dois termos.

Pajares (1992) considera o conceito de “crenças” como *"a messy construct"*, porque comporta problemas de definição e de conceptualização. Para este autor, crenças são as verdades pessoais indiscutivelmente sustentadas por cada sujeito, oriundas da experiência e da fantasia, que tem uma forte componente afetiva e avaliativa e que se manifestam por meio de declarações verbais ou de ações justificadoras. No entanto, alguns autores defendem que nem sempre existe coerência entre crenças e práticas, já que o professor pode agir sob sistemas de crenças conflituais (Basturkmen, 2012; Allen, 2013).

As concepções são esquemas implícitos de organização de conceitos que têm essencialmente natureza cognitiva, atuando como um filtro que estrutura o sentido que damos às coisas mas, por outro lado, atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a determinados problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão, ainda que se sustentem

em alguma base empírica e/ou teórica. Ponte (1992) acrescenta que “as concepções se formam num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros)” (p.185).

As concepções do professor podem determinar as suas práticas, apontar caminhos, fundamentar decisões filtradas pelos valores e crenças pessoais, constituindo, assim, um saber que orienta a prática profissional e que gera ressignificações constantes, uma vez que as concepções não constituem uma entidade estática. Deste modo, identificar e analisar as concepções que atuam, diretamente e indiretamente, na prática educativa de todos e de cada um dos professores, contribuirá para garantir o sucesso no ensino e na construção do conhecimento dos alunos.

Donche, De Maeyer e Van Petegem (2007), num estudo realizado no âmbito das concepções dos professores sobre aprendizagem e sua relação com o ensino e as estratégias de aprendizagem dos alunos, confirmaram que diferentes concepções orientam diferentes formas de regulação e atuação e que estas têm um impacto diferencial nas diferentes estratégias de aprendizagem. Os resultados obtidos por estes autores mostram que é essencial apoiar os professores na reflexão sobre suas próprias crenças acerca das "boas práticas" promovendo uma maior consciência sobre as necessidades específicas do aluno no seio dos ambientes de aprendizagem.

Feiman-Nemser, McDiarmid, Melnick e Parker (1989) analisaram os resultados de uma disciplina introdutória obrigatória na Universidade de Michigan designada "Exploring Teaching". O curso destinava-se a ajudar os formandos a confrontar e a transformar as suas ideias sobre o ensino. Com efeito, na formação de professores, conjugam-se as concepções que os estudantes trazem e os conhecimentos e experiências que a formação lhes proporciona e cabe aos formadores de professores ajudá-los a manifestar e a examinar as suas crenças e concepções iniciais, de modo a que estas não distorçam os objetivos da formação inicial. Os autores deste estudo consideram que, se os objetivos do curso introdutório “*Exploring Teaching*” forem alcançados, os formandos compreenderão a natureza excessivamente simplista das suas visões iniciais e desenvolverão uma apreciação do ensino como uma atividade incerta, contextualmente dependente e intelectualmente exigente (Feiman-Nemser et al., 1989).

Das quatro áreas trabalhadas neste curso introdutório – *Traditions of teaching; The relationship between teaching and learning; The contexts of teaching e Teacher knowledge* – concluem os autores que a falta de atenção disponibilizada na formação inicial às crenças e concepções prévias dos futuros professores pode ajudar a explicar algumas das falhas apontadas à formação, bem como encontrar justificação para o facto de os professores geralmente ensinarem como foram ensinados. A formação inicial de professores necessita de criar oportunidades para os seus alunos analisarem, refletirem e

questionarem as suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, caso contrário, podem completar a sua formação sem terem de se confrontar e repensar as suas crenças mais profundas e enraizadas (Feiman-Nemser et al., 1989).

Importa agora neste estudo analisar as concepções dos professores face à inclusão. Pelo exposto anteriormente, sabemos que o entendimento que estes profissionais têm sobre as finalidades da educação, o papel da escola e os processos de ensino irá influenciar significativamente a sua prática. A heterogeneidade em sala de aula veio, indubitavelmente, colocar em questão o conceito de ensino como forma de transmitir o conhecimento, conceito “associado a épocas de escassa difusão do saber e sem objetivos de educação como fim social” (Roldão, 2009, p.18).

Contudo, a diferença em geral e, especificamente, a diferença dos alunos com NEE, nem sempre é encarada como elemento enriquecedor do processo de construção do conhecimento, mas sim como um constrangimento no trabalho estruturado e pensado, exclusivamente, para o aluno-padrão, uma das concepções enraizadas na cultura profissional docente. Esta pode constituir-se como uma das principais barreiras a uma pedagogia de equidade, uma pedagogia que envolva os alunos nos processos de construção de conhecimento e medeie não apenas a sua relação com o conhecimento, como também as relações entre alunos e entre estes e os professores.

A massificação levou-nos a “tratar” todos como iguais, exatamente o oposto do que se pretende numa escola democrática, uma escola em que o indivíduo deverá ser “cada vez mais ele, cada vez mais individual, cada vez mais consciente de si, cada vez mais consciente do papel que pode desempenhar na sociedade enquanto indivíduo” (Justino, 2015, p.20) e, para tal, as concepções sobre estas novas premissas devem ser analisadas e deve ser realizada a necessária reflexão para que o processo de transformação conceptual ocorra.

Com efeito, a diversidade dos alunos, que muitos professores apontam como o principal problema atual das escolas, é perspectivada como uma dificuldade na medida em que os docentes tendem a acreditar que a turma deve ser encarada como um todo e direcionam o ensino para uma entidade abstrata, o aluno-médio. Por isso, Madureira (2017) considera que:

“essa diversidade não depende apenas das características dos alunos com NEE, estando sobretudo associada à cultura de escola e à forma como o professor do ensino regular equaciona a sua função e o seu papel na educação de todos os alunos, sendo determinantes neste processo as crenças e atitudes que manifesta face à diversidade e as decisões que toma para gerir e organizar o ensino e a aprendizagem.” (2017, p. 60)

No final do séc. XX, resumindo as conclusões de diferentes estudos realizados nos EUA, Minke (1996) fazia notar que menos de metade dos professores assumia a responsabilidade das crianças com NEE colocadas nas suas turmas. Uma das conclusões também apontadas por este autor prendia-se com a possibilidade de melhorar significativamente as perceções dos professores face a esta política educativa, através de formas de apoio e recursos humanos em quantidade e qualidade na intervenção direta nas escolas inclusivas.

Alguns anos depois, também num estudo realizado no Brasil por Monteiro & Manzini (2008), em que um conjunto de professores foi exposto ao contacto direto com alunos com NEE, na sua sala de aula, verificou-se que “as mudanças de conceções ocorridas foram pouco significativas; algumas serviram para modificar as crenças, mas as conceções sobre aprendizagem não foram tocadas.” (p.50).

Reconhecem estes autores que outros estudos há em que houve uma mudança positiva nas perceções dos docentes, porém, essas mudanças ocorreram após processos de intervenção junto dos professores, incluindo cursos de formação, reuniões para orientação e acompanhamento do professor, etc. Estes dados permitem-nos concluir que a mudança das conceções e, consequentemente, das práticas educativas devem ser apoiadas por uma série de medidas de suporte para toda a comunidade educativa que teremos oportunidade de analisar mais à frente.

Em 2013, Makinen analisou as narrativas de 97 futuros professores e 72 professores procurando identificar a perceção que tinham sobre o seu grau de envolvimento em práticas inclusivas. Segundo a autora, a perceção dos participantes sobre a sua autoeficácia nestes contextos é perspectivada não apenas a partir da experiência, mas também com base num sistema de crenças sobre o ensino e a aprendizagem em situações de inclusão. Os resultados permitiram-lhe identificar três tipos de abordagem: a abordagem “uma-forma-igual-para-todos” que mostra alguma resistência à reflexão sobre a prática e à relação teoria-prática, sugerindo uma diminuta crença na eficácia da inclusão; a abordagem pedagógico/didática que apresenta alguma ambiguidade entre o ensino centrado no aluno e o ensino centrado nos conteúdos, a tendência para internalizar os desafios pedagógicos e didáticos como falhanços pessoais e a existência de stress e tensão em situações inclusivas; e a abordagem transformadora, característica dos professores que se mostram defensores ativos da mudança das escolas no sentido da inclusão, acreditando no desenvolvimento de uma cultura inclusiva e equacionando a reflexão como motor dessa eficácia. A maioria dos participantes no estudo (55%) situava-se na segunda abordagem e apenas 11% na terceira.

Por sua vez, Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel e Tlale (2013) procuraram testar a relação entre três dimensões do ensino (instrução, controle de comportamentos e colaboração) e

quatro fontes de autoeficácia (experiências de mestria, experiências indiretas, persuasão social e estados emocionais) em 1911 professores da China, África do Sul e Finlândia, concluindo, entre outros aspetos, que a experiência de ensino de crianças com NEE é a mais forte fonte da autoavaliação da eficácia em todos os países e a predisposição dos docentes para a colaboração é um fator que permite prever as atitudes face à inclusão.

Lakkala, Uusiauttie e Maatta (2016) realizaram um estudo acerca das experiências e percepções dos professores finlandeses face às reformas/mudanças em prol de uma escola inclusiva. Este trabalho de investigação apresenta um ponto de vista que inclui uma abordagem tridimensional da cultura escolar inclusiva, que ajuda a perceber a importância dos elementos locais da comunidade educativa; a relevância de construir uma cultura de trabalho cooperativa e a necessidade de alcançar atitudes positivas como base para o desenvolvimento de princípios e práticas inclusivas.

Referem os autores que as percepções dos professores participantes neste estudo evidenciam que – através da criação de uma cultura dialógica comum entre adultos e crianças, a autoimagem positiva dos alunos e o sentido de pertença a uma comunidade escolar – os procedimentos podem ser melhorados. Concluem, ainda, que a fim de melhorar as disposições nos ambientes social, cognitivo e físico dos alunos, devem ser criados canais de comunicação claros. Assim, a criação de capacidades cooperativas, bem como a possibilidade de os professores trabalharem como consultores dos seus alunos na operacionalização da sua aprendizagem, exigem melhorias na formação inicial e contínua, e mudanças profundas nas funções dos professores (Lakkala et al, 2016). É também evidente para os 327 professores inquiridos que a coadjuvação e o aumento significativo dos recursos humanos será, certamente, um aspeto a contemplar neste processo de melhoria.

Numa perspetiva asiática, analisámos um outro estudo (Ali, Mustapha e Jelas, 2006) que teve como objetivo conhecer as conceções e os conhecimentos dos professores para a educação inclusiva na Malásia. Foram inquiridos 235 professores do ensino regular e de educação especial nas escolas públicas em diversas valências. A principal constatação deste estudo revela que, em geral, os professores têm atitudes positivas em relação à educação inclusiva, concordando que esta aumenta a interação social e inclusão entre os estudantes e, portanto, minimiza os estereótipos negativos relativamente aos alunos com necessidades especiais. No entanto, os resultados também mostram que há alguns aspetos que podem ser melhorados, como a colaboração entre os professores do ensino regular e de educação especial e a formação de professores para trabalhar com alunos com NEE. Os docentes inquiridos neste estudo consideraram, ainda, que deve haver um esforço crescente na promoção de programas de educação inclusiva para o público, bem como para as partes interessadas (Ali, Mustapha e Jelas, 2006).

Num estudo mais globalizado que inquiriu 1060 futuros professores de diversas valências da Austrália, Canadá, Hong Kong e Singapura (Sharma, Forlin, Loreman e Earle, 2006), foram utilizadas três escalas diferentes para analisar três eixos: (i) as atitudes face à inclusão; (ii) as interações com pessoas com deficiências; (iii) e as preocupações face à inclusão. Os autores verificaram que a grande maioria dos inquiridos revela pouco ou nenhum conhecimento sobre deficiência, políticas e práticas de educação inclusiva e manifesta uma significativa falta de confiança no trabalho que desenvolve com estes alunos. De referir que, no que respeita às atitudes face à deficiência, encontram-se disparidades entre a Austrália e o Canadá relativamente a Singapura e a Hong Kong, isto é, os docentes dos países ocidentais demonstram uma atitude mais positiva e proativa face à aceitação e intervenção com estes alunos, o que é justificado, segundo os autores, por questões culturais. Uma das principais conclusões obtidas neste estudo remete-nos para a importância de proporcionar aos futuros professores uma abordagem mais intensiva na temática da escola inclusiva durante a formação e a promoção do contacto com os alunos com NEE. O objetivo será mudar as suas conceções prévias e levá-los a aprender formas de ação pedagógica em contextos educativos inclusivos.

Alguns anos mais tarde, os mesmos autores (Sharma, Loreman e Forlin, 2013) realizaram um estudo semelhante, introduzindo a realidade da Indonésia ao invés da realidade de Singapura e utilizando uma nova escala de recolha de dados, cujos itens incluíam a avaliação, gestão de sala de aula, instrução, trabalho com outros agentes educativos e problemas profissionais. Os resultados, na sua grande maioria, são bastante semelhantes aos do estudo anterior, no que respeita às perceções pessoais de autoconfiança, conhecimento, medos, dúvidas, crenças e atitudes em relação à inclusão e às suas próprias competências. Sharma, et. al (2013) concluem que o foco da formação não deve ser apenas nos aspetos práticos do ensino, mas também na criação de oportunidades para discussão e reflexão que mobilizem conhecimentos de natureza teórica. Acrescentam, ainda, que a criação de oportunidades de aprendizagem interdisciplinar, para apoio mútuo, deve ser igualmente considerada na formação.

De um modo global, analisados alguns estudos internacionais, verificamos que a escola para todos é aceite e vista como justa e equitativa pelos docentes, porém, a sua operacionalização depende de inúmeros fatores que convergem entre si e conferem a este processo um elevado grau de complexidade.

No nosso país, a realidade é bastante semelhante. Temos uma classe docente que reconhece o valor da equidade no acesso e sucesso educativo de todas as crianças mas que, de um modo geral, se desresponsabiliza nesse processo, depositando na educação especial e restantes técnicos a

responsabilidade educativa dos alunos que apresentam maiores dificuldades e problemas (Monteiro, 2000).

Concluiu também esta autora que os professores parecem estar pouco preparados para atender à diversidade dos alunos na sala de aula, sendo que o apoio prestado aos alunos é, apenas, o apoio pedagógico personalizado da educação especial e consideram não haver, nas escolas, condições para atendimento a esses alunos.

A corroborar os resultados anteriores, Camisão (2005) conclui que:

“embora pareça que os professores de educação regular estão dispostos a ensinar alunos com NEE, ao considerarem que é viável realizarem as adaptações instrucionais e curriculares necessárias, a maior parte deles não está preparada para lidar com a diversidade desse alunos, manifestando um grau de satisfação francamente mais elevado em ensinar crianças sem problemas” (p.136).

Em suma, Camisão considera que “a problemática da inclusão exige não só o suporte de instrumentos legislativos, mas também uma mudança educacional mais global, que permita que a escola satisfaça as diferentes necessidades educacionais dos alunos” (p.137).

Silva e Leite (2015), num estudo exploratório de análise das adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas, concluem que “os professores tendem a organizar uniformemente as situações de ensino e não adequam o nível dos objetivos ao nível de aprendizagem de alguns alunos com NEE, limitando-se a dar-lhes mais apoio individualizado, na tentativa que estes realizem o mesmo trabalho que os outros alunos” (p. 61). Consequentemente, esta forma de organizar e gerir o trabalho em sala de aula dificulta a gestão do grupo e das atividades, contribuindo, de modo significativo, para que a inclusão seja encarada como um acréscimo de trabalho para o professor sem resultados de aprendizagem visíveis.

Concluem também as autoras que “não são evidentes os momentos de reflexão, entreajuda e avaliação do trabalho desenvolvido entre o professor do regular e o professor de Educação Especial, situação que funcionaria como estímulo e encorajamento para arriscar na tomada de decisões” (p.61). Sabemos que, na vivência e na partilha de experiências estará um enorme contributo para o desenvolvimento de novas atitudes, conhecimentos e capacidades face à inclusão e à privação desta riqueza profissional, não contribui para que façamos os progressos desejados.

Leite (2015) procede à análise de diversos estudos de mestrado acerca das perspetivas de professores de diferentes ciclos de escolaridade em relação à gestão do currículo, às necessidades educativas especiais e à forma de definição das medidas educativas e curriculares a adotar. Conclui a autora que, em termos ideológicos, a inclusão é, atualmente, entendida como um valor e um princípio fundamental nas nossas escolas, porém, as questões de cariz pedagógico e didático encontram-se aquém das necessidades dos alunos na resposta às suas diferenças. A ausência de uma resposta eficaz às necessidades dos alunos coloca em causa a equidade educativa, uma vez que esta não se restringe ao acesso à escolaridade. A autora defende que a inclusão não exige do professor competências de educação especial, uma vez que “o conhecimento da definição, classificação, sintomatologia e etiologia de uma dada deficiência ou perturbação não é o fator determinante para a orientação do ensino de um aluno que apresente essas características” (p.53). O papel do professor do ensino regular é antes o de garantir o atendimento à diversidade e o respeito pela individualidade dos seus alunos e, por isso, o sucesso da educação inclusiva reside nas formas de gestão do currículo. Leite (2015) conclui que só “abandonando de vez o papel de meros executores do programa nacional, papel que não se adequa às necessidades da atual população escolar”, é que os professores poderão assegurar contextos mais inclusivos (p.53). Considera ainda que a diferenciação se planeia no interior das disciplinas e que esta abordagem deve ser transversal a todas as didáticas disciplinares, pois “adequar o currículo pressupõe o conhecimento aprofundado da disciplina a lecionar e da sua didática” (p.54), sendo imprescindível um conhecimento claro sobre:

“i) os conteúdos intermédios necessários para apreender cada um dos tópicos e temas, ii) a gradação dos objetivos face a esses conteúdos, iii) a determinação dos diferentes níveis de desempenho demonstrados pelos alunos; iv) e as implicações desse nível de desempenho para o ato pedagógico subsequente – isto é, a capacidade de conceber sequências de atividades estrategicamente organizadas para que o aluno progrida desse nível de desempenho para o(s) seguinte(s)” (p.54).

A avaliação individualizada e cuidadosa dos alunos, o planeamento curricular com base nessa avaliação e antecipando possíveis dificuldades, a gestão das atividades em sala de aula e a reformulação de estratégias com base na observação do processo e na análise dos resultados são, portanto, aspetos essenciais para assegurar medidas reais de suporte à aprendizagem. Ter em atenção os alunos com NEE quando se faz essa avaliação, esse planeamento, a gestão das atividades e a reformulação de estratégias, porém, exige do professor não apenas a defesa dos valores e

princípios da inclusão, mas sobretudo crenças sobre a capacidade de aprendizagem desses alunos e expectativas positivas face à sua evolução não apenas social e pessoal, mas também escolar. Manter uma atitude positiva quando os alunos revelam dificuldades requer resiliência por parte do professor (Madureira, 2012) e, nesse sentido, o trabalho colaborativo com outros docentes e outros agentes educativos revela-se fundamental não apenas a nível das decisões curriculares, mas também como suporte e apoio emocional ao próprio professor.

2. Conhecimento profissional dos professores para a inclusão

Quando se realizam estudos sobre as profissões e os seus profissionais, reconhece-se a importância do saber e do conhecimento profissional específico e como afirmam Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009), “as diferentes correntes teóricas da sociologia das profissões têm vindo a considerar a certificação e diplomação como elemento distintivo fundamental para a definição das fronteiras e domínios das práticas e saberes dos diferentes grupos profissionais” (p.156).

A dimensão deontológica de uma profissão diz respeito ao valor profissionalizante do compromisso assumido perante a função desempenhada e os resultados obtidos, implicando, portanto, uma responsabilização social. Deste modo, é essencial o reconhecimento da especificidade deste saber profissional do professor. Ser professor “pode ser considerada como a mais ética das profissões, mas são poucos os países onde ela tem uma deontologia própria e vinculativa. Este é um aspecto essencial da questão da sua profissionalidade” (Monteiro, 2010, p.29).

Montero (2005, p. 218) define conhecimento profissional docente como...

“o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e de análise da sua prática, umas e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional”.

Esta autora debruça-se sobre a construção desse conhecimento nos professores, procurando perceber...

“como é que os docentes aprendem a ensinar; que conhecimentos utilizam para o fazer; quais os conhecimentos que necessitam; como os adquirem; quais as relações entre a sua teoria e a sua prática, entre o conhecimento e a ação, durante as fases da sua vida profissional; qual o seu papel na aquisição desse conhecimento; qual o papel dos investigadores e as suas relações com os professores neste trabalho”(p.144).

As crenças dos professores, que abordámos anteriormente, jogam também um papel determinante no conhecimento profissional docente, uma vez que este se constrói e reconstrói a partir da experiência prática e da reflexão sobre ela. Com efeito, como salientam Verloop, Drier, e Meijer (2001), a forma como o professor pensa e age sobre o real é determinada por uma conjugação de crenças e conhecimentos.

Segundo estes autores, atualmente o conceito de conhecimento profissional docente inclui tanto as opiniões conscientes e bem fundamentadas como as intuições inconscientes e rotineiras. Ben-Peretz (2011) analisa um conjunto de artigos publicados sobre este tema na década de 90 e nos primeiros anos deste século e conclui que houve uma evolução do conceito, uma vez que os primeiros estudos analisados se centravam na forma como os professores articulavam o conhecimento dos conteúdos e os processos pedagógicos, enquanto os últimos se focam, numa perspetiva mais abrangente, na forma como os professores integram conhecimentos e experiências.

Leite (2007) refere que o profissionalismo docente “não se restringe aos conhecimentos, capacidades e valores que definem e justificam comportamentos e atitudes relativos ao processo de ensino”, realçando a autora que este processo “implica a compreensão da inserção destes em quadros referenciais mais alargados: o contexto político-social da ação educativa, o contexto nacional e organizacional da ação pedagógica propriamente dita, o confronto entre teoria e prática que a racionalização dessa ação pedagógica suscita, o envolvimento em atividades profissionais e de desenvolvimento profissional para lá do quadro restrito do ensino” (p.23).

Perante esta complexidade, geram-se distorções e simplificações em torno da relação da função docente com o saber específico do professor, o que influencia negativamente a afirmação de um estatuto amplo de profissionalidade.

Neste sentido, Roldão (2017) estabelece um quadro de análise centrado num conjunto de geradores de especificidade do conhecimento docente, decorrente da complexidade da ação de ensinar:

“- *natureza compósita*, visto que se trata de uma integração transformativa e não justaposta de vários tipos de saber, que se traduzem em ações;

- *capacidade analítica*, na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir;
- *natureza mobilizadora e interrogativa*, pois se trata de conhecimento orientado para sustentar a interrogação inteligente e produtiva da ação, através da mobilização e integração adequadas de vários elementos do conhecimento;
- *meta-análise* porque tal conhecimento, compósito e questionante, terá de se fundar numa atitude e competência meta-analítica consistentes;
- *comunicabilidade e circulação* que são os garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber susceptível de se sistematizar, acumular e inovar.” (p.144)

Como refere Nóvoa (1992), por questões históricas e culturais, os professores são “subsidiários do estatuto de funcionário”, nomeadamente pela dependência criada face ao Estado-empregador e gestor das escolas, com escassa autonomia sobre o conteúdo de ensino (currículo) e a sua organização, estabilizada numa “gramática” organizativa das escolas comum (Nóvoa, Barroso, Cabral, cit. in Roldão, 2017, p.1137). Esta tendência praticista e técnica no desempenho do professor conferiu-lhe um papel tendencialmente passivo na construção da sua identidade profissional e condicionou o reconhecimento e a delimitação de um saber específico (Roldão, 2007). Para a compreensão do conceito de conhecimento profissional docente contribuíram, nos anos 80, as obras de Schon e Shulman, pela importância que tiveram na análise das suas dimensões e formas de construção, demonstrando a sua essência múltipla e complexa (Roldão, 2007).

Schon (1987) sustentou a perspetiva dos professores como profissionais reflexivos, uma perspetiva que atribui ao professor a capacidade analítica, crítica e teorizadora da sua prática docente que irá, consequentemente, gerar conhecimento profissional. Esta prática reflexiva é organizada em diferentes modalidades, nomeadamente: a reflexão antes da ação, a reflexão na ação, a reflexão após a ação e a reflexão pós e após a ação. Nesta prática, o profissional “investe, mobiliza e cria conhecimento profissional mediante diversos dispositivos que vai ajustando à sua ação – introdução do questionamento, tentativa-erro, verificação, alimentação com conhecimento prévio, discussão com os pares e ainda a transposição de situações para situações.” (Roldão, 2017, p.1141)

Por sua vez, Schulman (1987) decompõe o conhecimento profissional dos professores em diferentes dimensões. Uma primeira categoria é referente ao conhecimento do conteúdo, isto é, o conhecimento que o professor tem dos diversos conteúdos do domínio científico na área ou áreas que leciona. A segunda categoria é o conhecimento pedagógico geral, intimamente ligado aos princípios e estratégias de gestão e organização de sala de aula e que vão muito além do mero

ensino dos conteúdos (Schulman, 1987). Seguidamente considera o conhecimento do currículo, com particular ênfase nos materiais e programas que servem como ferramentas ou instrumentos (“tools of the trade” p.8) para os professores na sua prática profissional. Na quarta categoria, considera o conhecimento pedagógico do conteúdo, uma combinação especial de conteúdo e pedagogia que confere especificidade à atividade profissional dos professores e é, no fundo, o modo de representação e formulação dos conteúdos de uma área específica, de modo a torná-los claros e compreensíveis para os alunos. A quinta e última categoria apontada pelo autor diz respeito ao conhecimento das características dos alunos e dos contextos educativos. Esta última categoria considera o entendimento do funcionamento do grupo ou da sala de aula, as políticas educativas e financiamentos, as características das comunidades e culturas locais e o conhecimento de fins, propósitos e valores educacionais e os seus fundamentos filosóficos e históricos (Schulman, 1987).

Na operacionalização destes conhecimentos, Schulman (1987) definiu a especialização disciplinar, a educação formal, os materiais e estruturas educativas e a sabedoria da prática como as principais fontes destas aprendizagens¹. Entre as cinco categorias apresentadas pelo autor, consideramos que o conhecimento pedagógico de conteúdo é de especial interesse, pois mostra uma compreensão de como determinados tópicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses/capacidades dos alunos e como são utilizados na sua aprendizagem de uma determinada área do saber. Este tipo de conhecimento é determinante na resposta à heterogeneidade existente em sala de aula e em prol de uma escola mais inclusiva. Por sua vez, Miriam (2011) acrescenta que o conhecimento profissional do professor na sociedade atual vai além destes diferentes tipos de conhecimento explicitados por Schulman (1987), para passar a incluir temas gerais determinantes, tais como questões ambientais e multiculturalismo (p.8).

Roldão (2017) confronta o ato de ensinar para “promover a transmissão de um saber” com o ato de ensinar para “promover intencionalmente a aprendizagem desse saber pelo outro”, enfatizando a autora que faz toda a diferença uma abordagem ou outra na concetualização dos elementos do conhecimento profissional docente (p.1139).

É crucial reconhecer – na ação docente – componentes essenciais no processo educativo e aprendizagem dos alunos. Referimo-nos a componentes tais como a capacidade organizativa, comunicativa, relacional, reflexiva e de tomada de decisões que, inquestionavelmente, concentram em si um conjunto vasto de conhecimentos, valores, experiências e técnicas.

¹ Respetivamente: *schoolarship in content disciplines*, *formal educational schoolarship*, *Educational materials and structures* e *Wisdom of practice* (Shulman, 1987, p.8).

Importa reconhecer a inquestionável importância de uma formação de professores orientada para uma identidade profissional sólida, construída com base numa formação inicial de qualidade e num *continuum* de desenvolvimento profissional ao longo da vida, sendo que, os contextos de trabalho e as suas culturas assumem um papel determinante na construção e na modelação do saber dos profissionais e no modo como estes são entendidos e valorizados pela comunidade.

Roldão (2017) acrescenta que esta temática gera, indubitavelmente...

“um necessário debate sobre os modos como a formação dos docentes se constitui como indutora de desenvolvimento profissional ou, pelo contrário, favorecedora de um esbatimento da autoria e responsabilidade dos professores em face do permanente percurso de reconstrução do saber necessário à sua ação, tal como ocorre noutras profissões” (p.1138)

Neste sentido, parece necessário proceder à reconfiguração da organização e funcionamento da formação e da própria escola, atribuindo significado à profissionalidade docente e levando à sua crescente afirmação, para que os professores possam efetivamente assumir o papel que desempenham como agentes de mudança e de disseminadores da democracia e da equidade.

Quando ambicionamos uma escola inclusiva, é inquestionável a importância das competências profissionais dos professores e o perfil que estes devem assumir. Neste sentido, foi criado o projeto internacional de Formação de Professores para a Inclusão (TE4I) (Watkins e Donnelly, 2012), no qual o perfil de um professor inclusivo é baseado em quatro valores fundamentais. Esses valores são usados como base das competências do professor, que são divididas em conhecimento, capacidades e atitudes. Os valores centrais são os seguintes: (1) valorização da diversidade do estudante - a diferença do estudante é considerada um recurso e um trunfo para a educação (por exemplo, através de conceções de educação inclusiva e das opiniões do professor sobre a diferença do aluno); (2) apoiar todos os alunos - os professores têm grandes expectativas para as conquistas de todos os alunos (por exemplo, através de abordagens de ensino eficazes em classes heterogéneas e promovendo a aprendizagem académica e social para todos os alunos); (3) trabalhar com outras pessoas - colaboração e trabalho em equipa são abordagens essenciais para todos os professores (por exemplo, trabalhar com pais e famílias e com uma variedade de outros profissionais educativos); e (4) desenvolvimento profissional contínuo - os professores são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida (por exemplo, através da prática reflexiva e entendendo a formação inicial do professor como uma base para a aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo) (Watkins e Donnelly, 2012).

Numa análise mais detalhada, os dois primeiros valores fundamentais de um professor inclusivo expressam a importância da orientação da escola para a participação de todos os alunos. A cultura de trabalho colaborativo, práticas de ensino flexíveis e experiência compartilhada são aspetos cruciais. O objetivo é aumentar a participação dos alunos na comunidade de aprendizagem em que se inserem. A responsabilidade dos adultos é construir ambientes de aprendizagem diversificados, que combinem o exercício de capacidades académicas e sociais de maneira equilibrada.

O terceiro valor central é trabalhar com os outros, evidenciando que um dos objetivos centrais do modelo inclusivo de educação será o desenvolvimento de competências relacionadas com a colaboração. Defendem os autores que, em vez de treinar técnicas de colaboração isoladas, todo o sistema de formação de professores precisa ser holisticamente orientado para uma cultura colaborativa de educação e ensino, através do desenvolvimento de visões inclusivas do mundo, refletindo na interdependência social e agindo de acordo com essa visão.

O quarto valor central inclui a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores. As atitudes e crenças dos professores influenciam fortemente a cultura profissional e as práticas das suas escolas. Assim estas atitudes e crenças são determinantes e predadores da cultura e políticas escolares, daí o papel imprescindível da formação inicial e da formação contínua, na medida em que a primeira prepara reflexivamente os formandos para essa necessidade e a segunda dá resposta às inquietações e necessidades dos docentes.

Para além do conhecimento formal e prático durante a formação, é necessário que os futuros professores e os professores em exercício desenvolvam valores positivos, ideais de suporte, altos princípios morais e o compromisso ético de aceitar a responsabilidade pela educação de todas as crianças, independentemente da diversidade das suas necessidades (Forlin, 2010,). Acrescenta esta autora que, sem uma base de conhecimentos sólida e relevante e sem disposições positivas para a inclusão, é improvável que os professores se empenhem plenamente no desenvolvimento de comunidades escolares inclusivas.

3. Práticas de inclusão

Booth e Ainscow (2000; 2002) criaram, com a ajuda de uma equipa de professores, pais, gestores, investigadores e um representante de organizações de pessoas com deficiência, o *“Index for Inclusion”*, um conjunto de materiais para orientar as escolas através de um processo de desenvolvimento escolar inclusivo.

Neste documento, considera-se que a Inclusão exige:

- Valorizar igualmente todos os alunos e pessoal;
- Aumentar a participação dos alunos e reduzir a sua exclusão no que respeita às culturas, currículo e comunidades das escolas;
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas para que respondam à diversidade de alunos e da comunidade;
- Reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os alunos e não apenas para aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo NEE;
- Aprender a partir das tentativas de superar as barreiras ao acesso e participação de alguns alunos, a fim de promover mudanças que beneficiem todos os alunos de modo mais geral;
- Encarar a diferença entre os alunos como recursos para apoiar a aprendizagem, e não como problemas a serem superados.
- Reconhecer o direito que os alunos têm à educação;
- Melhorar as escolas tanto para o pessoal como para os alunos;
- Enfatizar o papel das escolas na construção da comunidade, no desenvolvimento de valores, bem como no aumento do sucesso (escolar);
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades;
- Reconhecer que a inclusão em educação é um dos aspetos da inclusão na sociedade.

(Booth e Ainscow, 2002)

Perante estas premissas, pretende-se com este documento: (i) apoiar a reflexão sobre o desenvolvimento inclusivo da escola; (ii) estruturar a abordagem avaliativa e o desenvolvimento da escola; (iii) capacitar para uma revisão detalhada de todos os aspetos de uma escola e ajudar a identificar e implementar prioridades de mudança e (iv) assegurar que os processos de revisão, planeamento e implementação da mudança sejam, em si mesmos, inclusivos (Booth e Ainscow, 2002).

Assim, o *Index* organiza o trabalho em torno de um ciclo de atividades que orienta as escolas através das etapas de preparação, investigação, desenvolvimento e revisão, disponibilizando materiais para esse efeito, organizados em três dimensões: (i) organização de culturas inclusivas; (ii) implementação de políticas inclusivas e (iii) operacionalização de práticas inclusivas em evolução.

A aplicabilidade deste manual surtiu alguns exemplos de boas práticas no contexto inglês e que ecoaram a nível internacional. Booth e O'Connor (2012) referem que o *Index* foi escrito para intervir estrategicamente em escolas na Inglaterra e que houve alguma cautela quanto à sua aplicação noutras regiões do Reino Unido, devido às diferenças nos sistemas de educação e culturas locais. No entanto, considerou-se que esta abordagem inclusiva era amplamente aplicável internacionalmente e o manual foi traduzido para 39 idiomas e usado em mais de quarenta países. Esta ampla aplicação deve-se, segundo os autores atrás referidos, à clareza de princípios e à aplicabilidade a todos os contextos educacionais.

Considera-se que o *Index* ajuda na promoção e implementação de práticas inclusivas nas instituições de ensino; difunde modelos positivos já existentes que poderão ser replicados, a fim de expandir a rede de escolas que oferecem ambientes inclusivos; promove a pesquisa em campos menos explorados e de extrema importância; promove a intensificação e a continuidade do trabalho, especialmente com pais e alunos, para que se tornem participantes e decisores ativos em todo o processo; fomenta a troca de experiências e a reflexividade acerca do tema e impulsiona a análise do *Index* em contextos de formação inicial e contínua (Booth e Ainscow, 2002).

As mudanças significativas necessárias a práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos exige que o papel e as funções quer da escola, quer do professor sejam amplamente discutidos, identificando-se metodologias de ensino que possam ser facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos os alunos.

Pretende-se uma mudança no pensamento pedagógico, evitando a abordagem que funciona para a maioria dos alunos, associada a uma abordagem "diferente" para aqueles que experimentam dificuldades, de forma a evitar os problemas e o estigma associados à marcação de alguns alunos como "diferentes", acreditando numa maior diversificação de ações e dinâmicas para todos. Leitão (2007) refere que a inclusão não deve ser reduzida "à organização e estruturação de recursos e medidas adicionais nas escolas, que respondam aos alunos com NEE, medidas muitas vezes isoladas, segmentares e localizadas, fisicamente integradas mas exteriores à dinâmica escolar." (p.1)

No mesmo sentido, Rose e Mayer (2011) do *Centre for Applied Special Technology* (CAST) avançaram com o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), baseado no conhecimento de várias áreas do saber, nomeadamente: ciências da educação, psicologia cognitiva e neurociências. Esta abordagem "pretende abranger a diversidade de alunos ao oferecer objetivos,

métodos, materiais e avaliação flexíveis de forma a dar-lhes os meios adequados às respetivas necessidades” (p.3). O DUA está estreitamente ligado a práticas de ensino, no sentido de reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos. O professor deverá considerar na sua intervenção três aspetos fundamentais: o que aprendem, como aprendem e porque aprendem os alunos.

Este modelo assenta em três princípios fundamentais: 1) proporcionar modos múltiplos de envolvimento, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem; 2) Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão, para que todos possam ter acesso à informação e conteúdo e 3) proporcionar modos múltiplos de autodesenvolvimento, a fim de todos poderem expressar e demonstrar as suas aprendizagens (CAST, 2011). Neste sentido, segundo Katz (2014), os professores deverão demonstrar flexibilidade, criatividade e competência na forma como envolvem e motivam os alunos para a aprendizagem, como apresentam a informação e como procedem a uma avaliação justa e de qualidade.

Os documentos orientadores do DUA apresentam linhas de ação para cada um destes princípios, expondo alguns exemplos e apresentando algumas sugestões que poderão contribuir para a compreensão e implementação do DUA por parte dos docentes.

A operacionalização deste modelo implica a criação de ambientes de aprendizagem ricos e diversificados para todos os alunos, o que requer um plano de aula assente nas suas componentes essenciais: objetivos, estratégias de ensino, materiais e recursos e avaliação. No que respeita aos objetivos, “o professor deverá identificar com precisão e clareza o que pretende que os alunos aprendam e equacionar opções e caminhos alternativos facilitadores dessas aprendizagens” (Madureira e Nunes, 2015, p.137). Relativamente às estratégias, devem ser flexíveis e diferenciadas, assim como os materiais e recursos. Por fim, a avaliação deverá permitir uma recolha sistemática, contínua, clara e equitativa das aprendizagens dos alunos.

Madureira e Nunes (2015), sintetizam esta informação, referindo que o DUA:

“constituiu uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.” (p.140)

Desta forma, o desenvolvimento de processos de planificação da intervenção pedagógica, à luz dos princípios orientadores que regem este modelo DUA, assume uma grande importância.

Madureira (2017), ao referir-se à pedagogia inclusiva, em concordância com diversos autores (Florian, 2010; Florian & Black-Hawkins, 2010; Florian & Kershner, 2009) afirma que “a forma de responder às diferenças entre os alunos consiste na ampliação das estratégias e atividades que normalmente são realizadas no quotidiano e na rotina de sala de aula, disponibilizando-as para todos” (p.64), ou seja, o papel do professor consiste na “criação de um ambiente rico em aprendizagens, caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis e colocadas à disposição de todos, para que todos sejam capazes de participar na vida da sala de aula” (p.64).

No fundo, a forma como os professores abordam a pedagogia inclusiva reflete-se na sua prática diária – sempre com base nos conhecimentos, atitudes e crenças sobre os alunos e a aprendizagem -, nas suas ações e na forma como ultrapassam as barreiras à aprendizagem.

Florian e Linklater (2010, cit. in Madureira, 2017, p.67) identificaram dinâmicas pedagógicas observáveis em salas de aula inclusivas. Em termos de crenças e atitudes, os professores que as gerem:

1. Acreditam que todos podem aprender;
2. Defendem que a criança pode e deve assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem;
3. Promovem a aprendizagem colaborativa interpares.

Relativamente a este último ponto, aprendizagem colaborativa interpares, Leitão (2007) salienta que é importante “desenvolver a interdependência positiva entre alunos e grupos de aprendizagem, as interações face-a-face, a responsabilidade individual no seio do grupo” no sentido de traçar “uma participação ativa e construtiva de todos os alunos, na construção do seu próprio desenvolvimento.” (p.4)

Esta ideia é igualmente reforçada num estudo realizado por Carter, Moss, Asmus, Fesperman, Cooney, Brock, Lyons, Huber e Vincent (2015), em cinquenta escolas – que consiste na análise de práticas promotoras da educação inclusiva – os autores referem que, com um bom suporte, a

participação dos alunos com NEE em contextos inclusivos pode facilitar o acesso ao currículo, a partilha de experiências e oportunidades de aprendizagem, o estabelecimento de novas relações a pares e um aumento significativo das expectativas face à aprendizagem dos alunos (p.9). Os autores centraram-se, essencialmente, no trabalho colaborativo com os pares, concluindo que esta estratégia se revela muito enriquecedora, quer em termos de aprendizagem, quer ao nível das oportunidades e experiências sociais. Os autores apresentam um conjunto de passos a considerar na prossecução desta estratégia, designadamente: 1) a elaboração de um plano de trabalho colaborativo a pares, 2) selecionar e convidar elementos para integrar esta dinâmica; 3) orientar os alunos para os papéis e funções a desempenhar; 4) iniciar o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula; 5) facilitar as interações e o apoio a prestar e 6) refletir acerca do impacto da sua ação (Carter et. al., 2015).

Os resultados da implementação destas dinâmicas indicam que os estudantes que trabalham colaborativamente com os seus pares ganham o acesso a novas oportunidades, não só ao nível da convivência social e das competências de comunicação, mas também reduzem as suas necessidades ao nível de acompanhamentos mais específicos, participando de modo mais ativo nas atividades da turma e melhorando os seus relacionamentos interpessoais, o que acaba por contribuir para uma maior sentido de pertença e de bem-estar (p.16). Para os professores que procuram fomentar a educação inclusiva, este modo de intervenção deverá ser considerado como uma opção bastante válida para integrar de modo mais efetivo todos os alunos e permitir um acesso o mais próximo possível do currículo geral.

Retomando as conclusões de Florian e Linklater relativamente a dinâmicas inclusivas (2010, cit. in Madureira, 2017, p.67), é possível de observar que, em sala de aula, os professores:

1. Disponibilizam ficheiros diversos e diferenciados;
2. Promovem aprendizagem colaborativa e aprendizagem por escolha;
3. Criam momentos de discussão e reflexão acerca das aprendizagens;
4. Efetuam registos que enfatizam progressos dos alunos;
5. Utilizam diferentes estratégias/atividades na promoção da aprendizagem;
6. Privilegiam o aprender fazendo;

7. Incentivam a auto e heteroavaliação.

Madureira (2017) acrescenta que a dimensão humana e relacional no processo de ensinar e aprender é preponderante:

“a pedagogia inclusiva confere particular destaque aos aspetos relacionais, valoriza a atitude do professor face ao aluno, nomeadamente o facto de este acreditar que o aluno pode aprender; assim fazendo, o professor, para além de promover a autoestima e autoconfiança do aluno, facilita a emergência de uma igual crença na sua capacidade de aprender.” (p.68)

Esta competência, baseada no princípio da transformabilidade – a capacidade de aprendizagem de todas as crianças pode mudar e ser mudada para melhor, sendo que a ação docente e as suas práticas terão um papel preponderante neste crescimento/melhoria (Hart, Dixon, Drummond e McIntyre, 2004) – é uma significativa mudança na “alma” da escola.

No documento emanado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (AENEEI, 2014), *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva*, são apresentadas algumas práticas já implementadas e consideradas de extrema importância na prossecução dos objetivos a atingir na construção de uma escola inclusiva. Foram selecionados cinco países para analisar e refletir acerca destas práticas (Suécia, Áustria, Alemanha, Eslovénia e Malta), concluindo-se que é crucial investir na qualidade do apoio prestado e não na quantidade e, para tal, é imprescindível:

- “- Reter competências e conhecimentos de educação especial e prestar apoio às escolas regulares, através de centros de recursos (muitas vezes antigas escolas especiais) e centros especializados.
- Reconhecer as necessidades de apoio de muitos alunos na educação regular (sem enfoque na deficiência/NEE), para disponibilizar uma intervenção precoce e superar quaisquer barreiras temporárias à aprendizagem. Isto permite que os recursos sejam utilizados de forma mais eficaz para fornecer apoio contínuo a alunos com necessidades de apoio mais complexas.

- Ensinar todos os alunos num único local, com o objetivo de criar comunidades de aprendizagem flexível, com capacidade para dar resposta a uma gama de necessidades de apoio (e com ligação a uma gama de serviços locais).
- Ensinar os professores e a direção escolar a desenvolverem competências para trabalharem em ambientes inclusivos.
- Trabalhar com os pais para tranquilizá-los sobre a qualidade do apoio em contextos regulares (por oposição aos contextos de educação especial) e os benefícios da educação regular.
- Assegurar que o apoio acompanha a transição da escola para níveis de ensino adicionais e superiores, formação e emprego.” (AENEI, 2014, p.10)

Referem os membros desta Agência que é necessário desenvolver formas eficazes para monitorizar e avaliar os recursos, garantindo o entendimento entre decisores políticos, equipas ministeriais, direções, etc., quanto à definição de sucesso e a noção de qualidade. Com efeito, as questões da avaliação assumem um papel determinante no sucesso das práticas implementadas. No estudo de caso múltiplo de Sánchez, Abellán e Garcia Sanz (2015) já anteriormente referido, que teve como intuito avaliar as melhorias em contexto inclusivo, após o planeamento, a implementação e a avaliação das ações delineadas para promover a inclusão, as autoras concluíram que as fases de planeamento e implementação dos planos de melhoria alcançaram, para os docentes, um valor de satisfação ligeiramente superior quando comparado à média obtida na etapa de avaliação (p.341). Concluem, também, que é nesta dimensão da avaliação que deverão ser pensadas estratégias de melhoria. É necessário que os professores desenvolvam competências neste âmbito, uma vez que esta lacuna condiciona a continuidade de todo este processo, isto é, sem uma correta e profícua avaliação, o planeamento seguinte ficará comprometido.

Ainda no documento *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva* (AENEI, 2014), são considerados três eixos fundamentais na operacionalização de práticas inclusivas, nomeadamente: i) capacitação das escolas regulares; ii) organização de recursos e apoios e iii) colaboração e trabalho em rede.

Quanto à capacitação das escolas regulares, a capacidade de liderança e de gestão da mudança parece ser a chave “no desenvolvimento de uma cultura escolar positiva, o respeito pelos alunos e respostas flexíveis à diversidade” (AENEI, 2014, p.12). O apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, bem como a forma como são mobilizados os recursos na resposta ao sucesso (não apenas o académico) é preponderante, havendo uma necessidade de autoavaliação por parte destes líderes,

no sentido de aferirem se estão a contribuir de modo responsável em todo este processo, não só perante os alunos e pais, mas também comunidade local. A formação de professores e o desenvolvimento de equipas contribui significativamente para este sucesso. Defende-se que os professores devem ser formados no sentido de “desenvolver a confiança, aumentar a capacidade para satisfazer diversas necessidades e desenvolver qualidades como compromisso, confiança, aceitação e respeito” (AENEEI, 2014, p.13). Um apoio e formação contínuos e com uma orientação bilateral, isto é, da perspetiva do terreno para a formação e vice-versa, bem como a constituição de redes profissionais e de diálogo contribuirão de modo efetivo para o desenvolvimento da capacidade individual e coletiva. Indicam ainda os membros da Agência que a criação de centros de recursos com professores e técnicos detentores de formação qualificada e especializada disponíveis para articular com docentes do ensino regular e alunos, poderá ser uma forma eficaz de contribuir para o acompanhamento e resposta às necessidades sentidas no terreno.

No que respeita ao ponto dois, são salientadas abordagens pedagógicas, competências de gestão do currículo, de avaliação e de apoios prestados. Relativamente às abordagens pedagógicas, reconhece-se neste documento a importância “de tempo adicional de ensino, formação em pequenos grupos/individual e ensino em equipa ou coensino (o emparelhamento do professor da disciplina regular com um professor com especialização em NEE)” (AENEEI, 2014, p.15), bem como o apoio dos pares, o treino ao face aos métodos de estudo e ao apoio no envolvimento numa aprendizagem mais ativa. Ao nível do currículo, a flexibilidade e capacidade de gestão do mesmo é a forma de evitar as pressões para o cumprimento de um programa fortemente formatado, dando uma resposta mais específica para cada um dos alunos. Em termos de avaliação, de modo a ultrapassar burocracias, morosidades e modelos médicos de deficiência, “alguns países estão a introduzir um processo integrado de avaliação e planeamento que envolve todas as agências na produção de um plano de apoio coordenado, em especial para os alunos com necessidades mais complexas”, sendo que esta é “feita por uma equipa multidisciplinar/centro de especialistas, muitas vezes trabalhando com a escola (e os pais) no processo de avaliação” (EADSNE, 2014, p.16). No que respeita à organização do apoio, as abordagens colaborativas revelam ser as mais vantajosas, formando-se “redes” de professores, técnicos, assistentes sociais, profissionais de saúde, etc. Os autores do documento concluem que “um trabalho em equipa eficiente aumenta a probabilidade de a necessidade de apoio ser identificada – e abordada – o mais cedo possível” (EADSNE, 2014, p.17).

Por fim, em termos de trabalho em rede, os estudos referidos neste documento permitem concluir que “os serviços multiagências na comunidade têm de trabalhar em estreita colaboração com as escolas e com os pais, de modo a que o apoio seja consistente entre os diversos contextos.”

(EADSNE, 2014, p.19). Estas medidas resultam em fortes redes de apoio comunitário, garantindo a transversalidade das ações a implementar para o sucesso dos alunos nos mais diversos âmbitos. Também o envolvimento dos pais assume um papel crucial e decisivo, devendo o relacionamento assumir um caráter de confiança e entrelaçada entre as escolas e a família. Um papel ativo na aprendizagem, desenvolvimento e avaliação do seu educando pode contribuir, de modo muito significativo, para a generalização e incremento das suas aprendizagens nos mais diversos contextos, bem como um sentimento de segurança e envolvimento que ajudará as famílias em termos sociais e emocionais.

Perante as práticas sugeridas neste documento, podemos concluir que, em Portugal, o novo regime jurídico de educação inclusiva, o decreto-lei 54/2018 procura ir ao encontro de todas estas sugestões que tiveram como base os estudos realizados em diversos países europeus. Numa clara perspetiva inclusiva, este decreto-lei (bem como o regime jurídico da flexibilidade curricular e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*) “constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo” (Pedroso, 2018, p.11). As principais medidas atrás referidas são, agora, contempladas nas dinâmicas escolares e comunitárias em Portugal, defendendo uma abordagem centrada no aluno, assente em novos pressupostos curriculares e pedagógicos. É essencial que a escola seja capaz de:

“descentrar a problemática da inclusão, transferindo-a do aluno individual e dos apoios especializados para a qualidade do processo educativo que a escola deve proporcionar a todos os alunos, é, paradoxalmente, ao constituir-se a escola como “alma”, como “contexto-mãe”, sem o qual a inclusão não é possível, a única forma de ativar, valorizar, engrandecer o papel dos recursos técnicos específicos e especializados, seja qual for o rosto que possam assumir.” (Leitão, 2007, p.7)

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Não se nasce professor. Ser professor é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vaivém contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias...Ninguém nasce professor e a sua eficácia não é uma questão de sorte ou acaso. Aqui, como em tudo o resto na vida, a sorte, ou acaso, dão muito, mesmo muito trabalho.” (Ruivo, 2015, p.171)

1. Profissão de professor e formação

O ato educativo é de uma natureza extremamente complexa. Encerra em si não só o ato de ensinar mas, também, a capacidade de relacionamento interpessoal. Às dimensões técnicas inerentes à profissão docente agregam-se as dimensões artesanais e intelectuais e é este espectro alargado de dimensões de atuação que conferem ao professor um papel exigente e desafiante. (Roldão, 2007).

Niemi e Nevgi (2014) consideram que a profissão docente é, ainda frequentemente, descrita em termos de capacidades e competências práticas, mas as discussões sobre a educação do século XXI exigem uma reflexão profunda sobre esta profissão do ponto de vista dos professores como investigadores, com capacidade de pensamento analítico e crítico e de produção de conhecimento (p131).

Atualmente, “fazem-se não só exigências crescentes, crescentemente diversificadas e complexas, mas também exigências contraditórias, quando confrontamos os valores que se pede à escola que cultive e os que se verifica prevalecerem, de facto, na sociedade” (Esteves, 2002, p. 349).

A mesma autora refere que há um “escrutínio cada vez mais intenso do trabalho dos professores e, conseqüentemente, da preparação profissional para o desempenho desse trabalho” (2004, p.204). Acrescenta que:

“O estatuto da profissão docente, em sentido amplo, ou seja, a natureza dos papéis que são confiados ao grupo profissional, a autonomia que lhe é consentida ou exigida nos processos de tomada de decisões, o grau de especialização que lhe é atribuído, o

controlo (externo ou interno) que se exerce sobre o seu exercício, o conjunto de normas éticas dentro das quais o grupo configura a sua ação, as remunerações de todas as naturezas (salariais mas também de imagem e de estima) com que a sociedade compensa os professores – o estatuto da profissão docente, dizíamos, não é independente, em nenhum dos seus traços definidores da formação de que os professores são portadores” (p.205).

O conceito de educação que ainda operacionaliza um currículo de modo estandardizado e sequencial, que encara o papel do professor como um especialista em determinada área e um transmissor de conhecimentos, não parece garantir uma resposta de qualidade que atenda às necessidades da sociedade atual. Um pouco por todo o mundo, a qualidade do ensino tem sido debatida “e a necessidade de elevar os *standards* da educação uma prioridade para todos os governos” (Flores, 2003, p.129).

Já em 1966, Delors afirmava que “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p.77). O ensino e a escola assumem, assim, este importante papel. Num contexto de educação formal, o professor funciona como desencadeador deste complexo processo e, desse modo, “se não tivermos professores altamente motivados, altamente crentes da utilidade cultural e social da função que desempenham, o sistema soçobra.” (Justino, 2015, p. 17)

Também Flores (2003) assinala que “nenhuma reforma pode ter êxito contra ou sem os professores, pois o seu compromisso e empenhamento são elementos cruciais para o sucesso de qualquer iniciativa educacional” (p.138).

Na definição dos papéis desempenhados pelos professores, a OCDE (2005), no documento *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, apresenta um estudo realizado em 25 países, identificando a abrangência de domínios para os quais o professor deverá ser preparado, nomeadamente: ao nível dos alunos (iniciando e gerindo processos de aprendizagem, respondendo efetivamente às necessidades de aprendizagem dos alunos na sua individualidade e integrando avaliação formativa e sumativa); ao nível da sala de aula (ensino em salas de aula multiculturais, novas abordagens transversais e integração de alunos com NEE); ao nível da escola (trabalhar e planear em equipa, avaliar e investir na melhoria sistemática dos planos, utilizar as TIC no ensino e na administração, gerir e partilhar lideranças) e ao nível dos pais e da comunidade em geral (disponibilizar aconselhamento profissional aos pais e construir parcerias comunitárias para a aprendizagem).

Como forma de desenvolvimento profissional dos futuros professores, importa também repensar estes papéis que lhe são atribuídos, baseados em princípios e práticas conducentes, tais como (Esteves, 2002):

- “- entendermos o desenvolvimento profissional dos professores como componente essencial do desenvolvimento da escola e da melhoria da educação que esta proporciona e entendermos o desenvolvimentos institucional da escola como condição essencial do desenvolvimento profissional dos professores;
 - incorporarmos nos processos intencionais de desenvolvimento profissional, o conhecimento disponível acerca das fases da vida e de carreira que os professores tendencialmente atravessam;
 - considerarmos como o principal motor do desenvolvimento profissional intencional dos professores, a formação contínua de que a formação inicial constitui um primeiro mas fundamental momento;
 - incrementarmos sistemas de avaliação, tanto das escolas como dos professores, visando regular situações menos satisfatórias e sobretudo detectar as condições em falta para o desenvolvimento das instituições e o desenvolvimento dos professores.”
- (p.352)

Não sendo condição suficiente, a formação de professores é, porém, condição básica para que seja possível dar resposta aos crescentes desafios da nossa sociedade. Requer a aquisição de destrezas e aprendizagens de foro académico e técnico, mas requer, também, um inquestionável processo reflexivo e crítico no desempenho de um considerável número de papéis.

Marcelo-Garcia (1999) distingue três aceções do conceito de formação, muitas vezes consideradas como inter-relacionadas:

- “- formação como função social de transmissão de conhecimentos, competências e atitudes, desenvolvida em função do sistema social e económico;
 - formação como processo de desenvolvimento do indivíduo, implicando quer uma maturação interna, quer a possibilidade de aprendizagem decorrente das experiências proporcionadas;
 - formação como instituição, isto é, a organização que planeia, desenvolve e avalia as atividades formativas.”
- (p.19)

Estas concepções atribuem aos futuros professores a responsabilidade na aquisição de conhecimentos e competências, bem como a predisposição e flexibilidade para “crescer” ao longo da formação, desafiando-se e assumindo um olhar crítico sobre as aprendizagens e o seu desempenho.

Leite (2007) refere que o conceito de formação tem uma especificidade própria, que:

- “- implica a mudança do indivíduo (comportamentos, atitudes, crenças) através da apropriação ou da reorientação de saberes e valores;
- exige o envolvimento ativo do indivíduo (o investimento) no processo de apropriação que leva à mudança;
- remete para uma população adulta capaz de identificar (ou ir identificando) as suas necessidades individuais e de auto-orientar as aprendizagens de modo a satisfazer essas necessidades, adequando-as, em simultâneo, ao projeto coletivo em que está inserida;
- orienta-se de e para os contextos profissionais, uma vez que o valor da formação é apreendido sobretudo em função da perceção sobre a sua pertinência para a resolução de problemas que emergem de situações específicas, problemas que, podendo ser essencialmente práticos, requerem, no entanto, abordagens elaboradas o suficiente para dar origem à reformulação da ação.” (p.20)

No quadro da formação para a profissão docente, a formação inicial é um período que, embora não tenha um carácter definitivo, se torna essencial para o exercício profissional e para a forma como este é perspectivado. Estrela (2002) define a formação inicial de professores como o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p. 18). Esta definição encerra em si um aspeto basilar, o do entendimento da formação inicial como o “início” de um processo que nunca termina. Assim, “os programas de formação de professores deverão permitir a consciencialização dos formandos sobre as exigências da profissão e, portanto, das suas fragilidades e lacunas em termos de competências e saberes.” (Martins, 2015, p.180)

A UE/CE, a OCDE e a UNESCO têm emitido recomendações que podem servir de orientação nas políticas educativas e de formação. Nas declarações destes organismos, assistimos a uma crescente valorização do ato educativo, pelo seu reconhecimento como fundamental para a prosperidade

económica e para o bem-estar dos cidadãos. Neste processo, reconhece-se o papel decisivo dos professores e da sua seleção e formação.

Conner e Sliwka (2014) com base na publicação da OCDE de 2010 – *Nature of Learning*, referem que as abordagens pedagógicas usadas na formação inicial dos professores fornecem um pano de fundo poderoso a partir do qual os docentes, consciente e inconscientemente, desenham ideias e conceitos que moldam a sua própria prática de ensino nas escolas. Escolas que esperam que os alunos operacionalizem a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada na problematização, na intervenção com a comunidade ou a aprendizagem baseada em projetos devem também esperar que a formação inicial de professores utilize as mesmas abordagens ao formar professores (2014, p. 165).

No entanto, julgar que a formação inicial de professores resolve todos os problemas do sistema é uma falácia. Rodrigues (2016) refere que “quando são equacionadas as mudanças que são necessárias no sistema educativo, logo à cabeça aparece a formação de professores. Ora, este realce, que parece benigno e positivo, pode afinal não ser tão benigno e consensual como originalmente se apresenta”. O autor salienta três razões que justificam a sua opinião: em primeiro lugar, fatores como a legislação, a organização das escolas, os currículos, as famílias, as comunidades, etc., devem também ser equacionados nas opções educativas visando a mudança; em segundo lugar, as estruturas escolares conservadoras e acomodadas não favorecem o desenvolvimento e proliferação das competências adquiridas pelos professores recém-formados; por fim, em terceiro lugar, o autor refere que não basta apontar as culpas à formação e almejar mudanças significativas sem que antes se pense o que poderá, efetivamente, fazer a diferença em termos de programas e processos de formação.

Esteves (2002) considera que “o desenvolvimento da investigação científica é o único caminho para a superação das dificuldades com que a formação inicial de professores ainda se debate no nosso país – dificuldades de conceptualização, de concretização e de avaliação de modelos de formação à altura da complexidade crescente da profissão de professor” (p.16). Esta realidade não é apenas nacional, como sugere Wiens (2012) ao referir que a formação de professores é “atacada” pela perceção de falta de eficácia na preparação dos docentes para a gestão do grupo/turma e a falta de investigação dificulta a compreensão dos efeitos dos programas de formação de professores na aprendizagem dos alunos (p.249). O autor considera que deveria haver um esforço concertado entre investigadores da área da formação de professores para um trabalho articulado e uma agenda comum, para que se pudesse construir uma compreensão mais abrangente da forma e natureza da formação praticada no país, tornando possível a identificação das características que tornam um programa de formação realmente eficaz (p.258).

No mesmo sentido, Cochran-Smith (2015) refere que precisamos de muito mais investigação sobre aspetos da formação e certificação de professores - recorrendo a metodologias de investigação diferenciadas - que identifiquem profundamente o impacto de fatores sociais, culturais e institucionais no ensino, na aprendizagem e na formação de professores (p.391).

Numa perspetiva histórica, a investigação sobre a formação de professores tem passado por diferentes abordagens. Em 2008, Cochran-Smith & Fries identificaram quatro tipos de investigação em diferentes períodos temporais, sendo que esta visão capta, apenas, as abordagens dominantes de cada período:

- 1920 a 1950 – A formação de professores vista como um problema curricular. O objetivo da investigação era identificar características-chave e competências essenciais para a prática docente e de que forma estas eram contempladas no currículo da formação. Pretendia-se codificar e uniformizar a formação de professores, mudando currículos e requisitos de certificação. Destes trabalhos de investigação resultaram dados muito generalistas para poder ser aplicados diretamente com os professores e demasiado complexos para a sua implementação. (Cochran-Smith & Fries, 2008, p.1072);

- 1950 a 1980 – A formação de professores vista como um problema ao nível da preparação para a docência. Esta abordagem surge num período de críticas internas e externas à formação de professores e a resposta foi o investimento na preparação dos docentes em detrimento da perspetiva do aluno, identificando os melhores procedimentos para a formação que pudessem ter impacto nos comportamentos e desempenho dos futuros professores. Vários autores apresentaram críticas a esta abordagem investigativa, nomeadamente: a base empírica para comportamentos de ensino específicos era, por si só, muito redutora; os paradigmas empírico-analíticos eram inadequados, acríticos e inúteis para melhorar a formação de professores; foram encontrados grandes obstáculos para estabelecer relações causais entre a preparação e o desempenho dos professores, dadas as muitas variáveis intervenientes e o desfasamento temporal entre a formação de professores e os resultados posteriores na escola (Haberman & Stinnett, 1993; Popkewitz et al, 1979; Turner, 1971; cit. In. Cochran-Smith & Fries 2008). Todavia, assumindo que o ensino é, em parte, uma atividade técnica, a pesquisa sobre a preparação docente pode ser usada para estabelecer práticas de treino de professores, baseadas em evidências para algumas tarefas rotineiras e técnicas de ensino, assim como em certos aspetos da organização e gestão da sala de aula (Cochran-Smith & Fries, 2008, p.1077).

- 1980 a 2000 – A formação de professores como um problema ao nível da aprendizagem. Nesta época, os investigadores estudaram os conhecimentos, atitudes e crenças dos futuros professores quando começaram a sua aprendizagem formal para a docência; a forma como isso mudou ao longo do tempo; os tipos e fontes do conhecimento necessários para um bom desempenho profissional; a forma como o professor aprende e apreende esse conhecimento e como os professores interpretaram as suas experiências nas aulas, nos estágios e noutros contextos (Cochran-Smith, 2008, p.1078). Esta abordagem investigativa tinha como ponto de partida a importância de ensinar os professores a tomar decisões, aplicar estratégias diferenciadas em diferentes contextos e situações e de que modo as aprendizagens se refletiam na intervenção docente. Esta abordagem requeria o recurso a diferentes paradigmas investigativos, bem como a diferentes métodos de recolha de dados;

- 1990 em diante – A formação de professores como um problema das políticas educativas. A ênfase na pesquisa sobre a formação de professores mudou da aprendizagem para a política e o problema da formação de professores foi construído e estudado como uma questão específica das políticas e práticas, através de evidências empíricas e análises de custo-benefício ligadas ao desenvolvimento de alunos (Cochran-Smith, 2008, p.1081). Nesta abordagem, o objetivo é definir políticas de formação que resultem em melhorias significativas na formação e, consequentemente, nas práticas educativas. Nesta abordagem política, o foco é quase sempre o sucesso do aluno (medido com recurso a testes, exames, provas...) e muitas vezes considerado como o resultado educacional mais valorizado. Porém, conforme corroborado pelas autoras, esse não é o único objetivo dos programas de formação e não deverá ser menosprezado o crescimento social e emocional dos alunos, a sua preparação para viver numa sociedade democrática, cívica e defensora da equidade educacional.

É essencial conseguir conhecer em profundidade e identificar quais as políticas administrativas e financeiras, as características e competências dos professores, os métodos e as estratégias de ensino, os comportamentos e as atitudes que melhor respondem às necessidades das escolas e dos alunos e estabelecer essa ligação de modo a poderem ser avaliados e aperfeiçoados os cursos de formação de professores.

Cochran-Smithe & Villegas (2015), consideram que a maior parte da pesquisa existente não é suficientemente poderosa para desafiar substancialmente as condições materiais e as relações sociais que reproduzem as desigualdades e influenciam profundamente o ensino e a aprendizagem nas escolas. Precisamos de muito mais pesquisas sobre aspetos da preparação e certificação de

professores - conduzidas com muitos tipos de projetos de investigação - que reconheçam o impacto de fatores sociais, culturais e institucionais, particularmente o impacto da pobreza, no ensino, na aprendizagem e na formação de professores.

Leite e Hortas (2016), reiterando a perspectiva de Wiens (2012), referem que é determinante a criação de bases de dados em grande escala que permitam aos professores acompanhar o percurso dos formandos, durante o curso de formação e ao longo de vários anos de experiência de ensino, e que este será um dos instrumentos essenciais para estabelecer a relação entre a formação e os seus efeitos sobre os formandos, mas requer um esforço conjunto e uma agenda comum para pesquisadores na área da formação de professores (p.29).

2. Modelos de formação de professores

Com os dados que temos atualmente e procurando dar resposta às necessidades mais urgentes, temos consciência que para uma profissão complexa e muito abrangente, teremos de “conceber uma formação multidimensional e multireferencial”, conforme sugere Estrela (2002). Como refere esta autora, “a montante e a jusante do processo de formação cruzam-se problemáticas de ordem política, filosófica, histórica, científica e técnica” (p.18) que fundamentam a diversidade de conceções sobre a formação, e que, por sua vez, se interligam com diferentes conceções de ensino e de professor. Como resposta a esta complexidade, Marcelo-Garcia (1999, p.27) considera elementar que reflitamos acerca dos valores subjacentes ao conceito da formação de professores, apresentando alguns princípios fundamentais e assumindo que o processo formativo engloba quatro fases de formação, de acordo com Feiman-Nemser (2001): pré-treino, formação inicial, iniciação e formação permanente. Estas fases, tal como o primeiro princípio sugerido por Marcelo-Garcia indica, deverão pressupor um processo contínuo. Neste sentido, a aprendizagem do professor decorrerá ao longo de todo o percurso profissional e obedecerá a princípios éticos, didáticos e pedagógicos transversais a todos os momentos. O autor acrescenta que a formação inicial não pode oferecer “produtos acabados, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (Marcelo-Garcia, p.27).

O segundo princípio apresentado por este último autor visa assegurar a mudança, a inovação e o desenvolvimento curricular nas escolas. A formação também deverá garantir que estes profissionais sejam flexíveis e suscetíveis à mudança e aos crescentes desafios ao longo da sua carreira.

O terceiro princípio enfatiza a aproximação entre a formação dos professores e os contextos escolares, sendo que estes assumem um papel privilegiado no desenvolvimento de conhecimentos e competências, pois “é a formação que adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola” (p. 28).

A articulação estreita entre os conhecimentos disciplinares e a formação pedagógica é o quarto princípio apresentado pelo autor e procura defender a importância de não se formarem especialistas, mas sim professores. O conhecimento do conteúdo deverá, por isso, ser acompanhado pelo conhecimento didático, pedagógico, curricular.

O quinto princípio, apresentado por Marcelo-Garcia, diz respeito à importância de construir a teoria a partir da prática, estreitando as suas relações. O conhecimento próprio do professor que decorre da sua prática profissional e das vivências pessoais não pode ser ignorado, mas “para que a prática seja fonte de conhecimento, para que se constitua em epistemologia, tem de se acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação” (p.29).

O antepenúltimo princípio defendido aborda as questões do isomorfismo, quer na formação inicial, quer na formação contínua, destacando a importância das estratégias e métodos utilizados na operacionalização do plano curricular de formação dos futuros professores ou professores já em exercício de funções.

O sétimo princípio vem salvaguardar a individualidade do professor, respeitando e aceitando as diferenças a nível cognitivo, emocional, relacional e contextual. De destacar que esta individualização aqui defendida “deve ser entendida não só em relação ao professor como indivíduo, como pessoa, mas deve ser ampliado de modo a abranger unidades maiores tal como as equipas de professores ou a escola como unidade” (p.29). Isto pressupõe a análise e a reflexão sobre os contextos e as necessidades de determinada escola ou grupo de trabalho, para que as aquisições sejam significativas e estreitamente ligadas às necessidades e preocupações existentes, acreditando “no papel das escolas que podem realizar os seus diagnósticos, pensar de onde partem e até onde querem e podem ir, quais as suas prioridades” (Boni, 2018).

Por fim, o último princípio apresentado por Marcelo-Garcia (1999) refere a promoção do desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores. Pretende-se formar profissionais ativos, críticos, reflexivos, questionadores e com capacidade de procura de respostas. Sabemos também que os valores aqui subjacentes e inerentes à atitude do professor em contexto de sala de aula, atuarão como multiplicadores destas qualidades nos alunos, favorecendo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos mais consentâneos com as necessidades atuais da nossa sociedade e que contribuirão para a formação de “cidadãos globais, pessoas ativas, responsáveis,

comprometidas, que querem transformar a partir de um conjunto de princípios como a justiça social, a equidade, o respeito e a igualdade” (Boni, 2018, 3º parágrafo).

O questionamento e procura de respostas efetivas e de qualidade para a formação de professores deram origem a diversos modelos de formação que têm por base diferentes concepções do ensino e da profissão docente.

Em 1983, Ferry estabelecia uma classificação dos diferentes modelos segundo o tipo de processo, a sua dinâmica formativa e a sua eficiência, identificando três grandes modelos formativos.

O modelo de formação centrado nas aquisições estrutura-se em torno do que é considerado o ensino “tradicional” ou mesmo a pedagogia por objetivos. Os conteúdos de formação considerados indispensáveis ao perfil de competências desejado, as respetivas estratégias e a gestão racional do processo dão ao formador o papel central neste modelo.

Já o modelo de formação centrado no processo distingue-se do primeiro, pelos papéis do formador e formando e pela metodologia usada. Neste caso, a formação baseia-se no desenvolvimento pessoal do formando, através de iniciativas e atividades específicas.

O terceiro e último modelo de formação centra-se na análise e assenta num trabalho de reflexão que o formando vai realizando ao longo da sua vida pessoal e profissional e que irá permitir a conceção de projetos de vida adequados aos diferentes contextos e situações. Este modelo vai além da capacidade de aprender a aprender, pois o sujeito é visto como capaz de selecionar as aprendizagens a atingir.

Por sua vez, Zeichner (1983) colocou em evidência o facto de que qualquer programa de formação de professores deverá assentar em determinada postura ideológica, veiculada pelos formadores, mas também pelas instituições de formação, distinguindo quatro paradigmas:

Paradigma Comportamentalista/Condutista: esta concepção de formação assenta numa epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista. Neste sentido, valoriza a dimensão tecnicista do ensino. A formação tende a concentrar-se num conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino dos alunos. O sucesso do professor é medido pelo domínio destas técnicas. Está subjacente a este paradigma a ideia da educação como uma ciência aplicada. O professor é visto como um executor de leis e princípios do ensino que foram concebidos e experimentados por especialistas. Numa perspetiva ideológica, esta formação, ao centrar-se nas técnicas de ensino, acaba por corroborar o contexto educacional e social vigente.

Paradigma Personalista: esta conceção está fundada numa epistemologia fenomenológica, na psicologia desenvolvimentista, mas também em princípios humanistas. Os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do "eu" de cada professor. As respostas para cada caso são recolhidas junto dos professores mais competentes e experientes, julgados naturalmente mais eficazes. Neste paradigma, ao contrário do anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não estão definidos *à priori*, embora esteja implícita a preocupação em reorganizar as perceções e as convicções dos futuros professores, tendo em vista a sua conformidade a um dado modelo de maturidade psicológica tomado como modelo.

Paradigma Tradicional-Artesanal: neste paradigma o ensino é visto como uma arte e os professores como artífices. A formação dos professores é encarada como um processo de aprendizagem construído por tentativa e erro que, todavia, pode ser facilitado com a ajuda e a sabedoria dos docentes mais experientes. Estamos perante o clássico modelo de mestre-aprendiz. Os futuros professores são vistos como meros recetores passivos, não possuindo um papel determinante na definição dos conteúdos e orientação dos programas de formação. Esta formação acaba também por sancionar o contexto social e educativo vigente.

Paradigma do professor reflexivo/orientado para a indagação: este paradigma baseia-se no pressuposto que não há receitas antecipadas válidas para qualquer situação. Cada professor e cada contexto educativo são únicos e irrepetíveis. A formação de professores deve prepará-los para desenvolverem capacidades de questionamento e análise sobre os efeitos do ensino junto dos alunos, escolas e sociedade, atribuindo à capacidade de pesquisa e utilização dessa informação, um importante papel para o sucesso da intervenção. O pressuposto deste modelo é que quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e das realidades com que se confronta, maior é a probabilidade de poder controlar e modificar, não só as ações, como também os constrangimentos. A tarefa principal na formação de professores é, neste caso, a de desenvolver as capacidades dos futuros professores para a ação reflexiva, o "espírito crítico" sobre a sua prática e o contexto social e educativo vigente (Zeichner, 1983). O mesmo autor defende que a formação deve "ajudá-los a examinar tanto os aspetos morais, éticos e políticos, como os instrumentais que estão implícitos no seu pensamento e prática do dia-a-dia." (1983)

A escola, ao serviço da sociedade em que vivemos, coloca evidentes desafios aos docentes, salientando-se, deste modo, o importante papel reflexivo do professor na procura de respostas, aqui contemplado no último paradigma.

Os defensores deste paradigma reflexivo referem que a atenção ao desenvolvimento de orientações e técnicas de pesquisa não implicam necessariamente que as competências técnicas de ensino sejam, de algum modo, consideradas como insignificantes, pelo contrário, estas deverão ser altamente valorizadas não como um fim em si, mas sim como um meio para atingir os fins desejados.

Estes quatro paradigmas encontram-se agrupados em função de duas dimensões: Certo vs Problemático e Aprioritário vs Reflexivo. Na primeira dimensão, ocorre a análise de contextos válidos ou discutíveis e, na segunda dimensão, o currículo pré-definido ou transformável.

A análise destes modelos e paradigmas permite compreender de que forma é que estas orientações influenciaram e influenciam a formação de professores, no fundo são conceptualizações que nos concedem a oportunidade de tentar compreender a complexidade do processo de formação de professores.

Marcelo-Garcia (1999) faz uma síntese dos diversos quadros de orientação da formação de professores, seguidamente apresentado sob adaptação de Leite (2007, p.37):

Tabela 1: Orientações conceptuais predominantes na formação de professores (Marcelo-Garcia, 1999), adaptado por Leite (2007, p.37).

Orientações conceptuais	Abordagens	Concepção de professor	Incidência da formação
Académica	Enciclopédica	Especialista em conteúdos disciplinares	Conteúdos disciplinares
	Compreensiva	Especialista em didáctica da disciplina	Didáctica das disciplinas
Tecnológica	Por competências	Técnico com competências específicas de ensino	Competências definidas pela investigação sobre o ensino
	Centrada nas competências decisórias	Profissional com autonomia para tomar decisões adequadas	Competências de gestão e decisão necessárias ao ensino
	A partir dos resultados da investigação	Profissional que selecciona competências e estratégias face ao real	Utilização consciente das competências e estratégias de ensino
Prática	Artesanal	Artesão ou artista	Desempenho prático
	Reflexão sobre a	Profissional que analisa e	Capacidade de reflexão na e

	acção	modifica as situações de ensino	sobre a prática pedagógica
Personalista		Sujeito com maturidade pessoal, profissional e processual	Desenvolvimento pessoal e profissional do professor
Crítica	Reconstrucionismo	Intellectual crítico, responsável ética, social e politicamente	Questionamento ético e político do currículo e do ensino
	Investigação-ação	Profissional responsável ética, social e politicamente	Reflexão e racionalização da prática educativa

Como o quadro mostra, em qualquer uma das orientações, as preocupações mais evidentes recaem sobre a reflexividade e a investigação sobre a prática, bem como a importância da crescente responsabilização e autonomia do professor no acolhimento da sua profissão.

De referir, também, a necessidade de coerência quer entre os princípios de um determinado programa de formação e o modo como o papel do formando é assumido, quer na elaboração, desenvolvimento e avaliação do próprio processo formativo. Deste modo, perante as dificuldades em contexto de prática educativa não serão atribuídas responsabilidades únicas ao processo formativo, mas sim a um conjunto de processos de que o formando é parte integrante.

Estrela (2002, p.26) defende que “não há nenhum modelo de formação que, por si só, dê conta da multidimensionalidade e multirreferencialidade do ensino e da formação” e, por esse motivo, os programas concentram elementos de dois ou mais modelos. A autora defende a importância de se continuar a investigação de campo para aferir os efeitos da formação em diferentes modelos em contexto de escola e de sala de aula, pese embora que, “apesar da fragmentação da investigação existente, parece que existem elementos fiáveis para se elaborarem programas de formação mais coerentes e capazes de articular melhor os vários saberes que constituem o saber profissional” (p.26).

Não existem modelos perfeitos, caso contrário, estaríamos a cair no erro de considerar que o mesmo modelo serve a todos os estudantes e a todas as instituições, além do mais, “os modelos de formação de professores são evolutivos, mais do que disruptivos”, ou pelo menos deveriam ser (Martins, 2015, p.188).

A utilização de um único paradigma de formação de professores, não garante, na íntegra, um quadro completo para o desenvolvimento de um programa de formação. Só a interligação entre modelos permitirá ao futuro professor ser capaz de analisar diferentes perspetivas e orientações pedagógicas, aplicando-as de modo diferenciado perante diferentes situações e alunos.

Estrela (2002) sintetiza as diversas abordagens formativas em três modelos de formação definidos a partir do lugar que o formando ocupa no processo de formação: o formando como objeto

de formação; o formando como sujeito ativo da sua formação e o formando como sujeito e objeto de formação.

O primeiro modelo – o formando como objeto de formação – pode ser equiparado aos modelos artesanais, académicos e tecnológicos e as aquisições a realizar são definidas previamente sem a intervenção/participação do formando, sendo que a teoria é encarada como aplicação da prática.

No que respeita à perspetiva do formando como sujeito ativo na sua formação, os modelos que mais se assemelham a esta dinâmica são os humanistas, personalistas e desenvolvimentistas, sendo que o currículo assume um carácter mais aberto e problematizador, procurando a transferibilidade entre a teoria e a prática.

Relativamente ao entendimento do formando como sujeito e objeto de formação, tal como a própria terminologia o indica, consiste na abordagem equilibrada e refletida de ambos os modelos anteriores, assumindo a pesquisa e a investigação um papel preponderante na resposta aos desafios educacionais. Os modelos investigativos e sócio-críticos são os que mais se assemelham a este modelo, tal como é apresentado por Estrela (2002).

De entre os três modelos de formação inicial apresentados, Estrela considera que este último, à semelhança dos modelos centrados na pesquisa e na análise “são os que mais se adequam à conceção atual de escola como organização aprendente e centro de uma comunidade educativa (...), a formação poderá contribuir para a realização de ideias democráticas da escola e para uma cultura colaborativa dos professores” (2002, p. 24).

Atualmente, estas intenções...

“...têm pouca tradução ao nível das estratégias e métodos usados na formação, levando a presumir que, na melhor das hipóteses, a reflexividade de que se fala não ultrapassará a área das competências do professor como um técnico que aplica conhecimentos que outros produziram.” (Esteves, 2009, p. 47)

Neste sentido, é essencial refletir acerca da formação inicial e do modo como os professores estão a construir o seu conhecimento profissional e em que medida essa aprendizagem se coaduna com uma intervenção adequada às necessidades da escola atual.

Por sua vez, Mesquita (2015) refere que a formação deve assentar:

“numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em

contexto (seja este organizacional e/ou situacional), bem como em atitudes e capacidades para análise de cada situação específica. Deve ainda centrar-se na construção da autonomia, partindo de uma perspetiva reflexiva, e não como um mero técnico aplicador de práticas institucionalizadas” (p.297)

3. A formação de professores em Portugal

Leite (2005) refere que desde a década de 70 que as questões da formação de professores se encontram em transformação mas que “foi na transição para o século XXI, e talvez pela influência de movimentos e de conceitos como, por exemplo, o de “professor investigador” e de “professor reflexivo”, assim como o de “professor intercultural” e mais tardiamente o de “professor gestor e configurador do currículo”, que se aprofundou a compreensão da complexidade das situações presentes nos espaços e nos atos educativos” (p.376). Nestes processos de mudança que já levam várias décadas, assistimos a uma discussão teórica a nível nacional e internacional que tem assentado, frequentemente, neste problema dos modelos de organização da formação inicial, nomeadamente: a *Formação Integrada* que encerra em si componentes científicas e pedagógicas abordadas simultaneamente; a *Formação Sequencial*, uma vez que a formação científica surge separada da formação pedagógica, embora esta seja dada na sua sequência; a *Formação Dual* em que a formação científica e a formação pedagógica são encaradas como duas formações distintas, podendo ocorrer em momentos muito desfasados. (Esteves, 2002)

Pacheco (2003, p. 168) refere que é “manifestamente reconhecido que os instrumentos legais existentes em Portugal permitem muitas leituras e diferentes processos de formação”, acrescentando ainda que “os partidários de uma formação de base na componente das ciências da especialidade esgrimem argumentos, tal como o fazem os defensores de um modelo integrado”, sendo que esta dualidade se revela num diálogo isolado e não numa reflexão conjunta a nível nacional.

Segundo alguns autores, atualmente, assistimos em Portugal a uma academização da formação dos professores em detrimento da lógica inerente a uma formação mais profissionalizante. Formosinho (2009) designa academização como:

“o processo de construção de uma lógica predominantemente académica num curso de formação profissional. A academização representa a invasão pela lógica académica de áreas e níveis de decisão que, numa instituição que tem como uma das suas missões formar profissionais de desenvolvimento humano, se devem manter no âmbito da lógica profissional” (p.16).

Ruivo (2015), tendo por base os relatórios do CNE e partilhando da mesma opinião, considera que em Portugal nos distanciamos, cada vez mais, dos modelos integrados para assumir uma via claramente mais sequencial, constatando a clara erosão da componente de prática educativa supervisionada na formação inicial.

Na estrutura formativa da Finlândia verifica-se exatamente o contrário daquilo a que assistimos em Portugal, a teoria e a prática estão extremamente interligadas, os alunos passam cinco a seis semanas (em todos os anos de formação) em prática pedagógica, acompanhados por tutores e supervisores, sendo que participam em seminários pedagógicos e didáticos em paralelo nas universidades, dedicados à reflexão dessa prática realizada nas escolas (Demarchi e Rausch, 2017).

Ao invés, em Portugal, Ruivo (2015) assinala que:

“as escolas de formação continuam a preparar impreparados (aliás, como todas as escolas de formação de profissionais...) mas que, no caso vertente, não têm no sistema qualquer dispositivo de acompanhamento e ajuda profissional (anos de indução), nem um modelo consistente de formação ao longo da vida.” (p.169)

Verifica-se uma maior compartimentação disciplinar, uma fragmentação por “territórios” de base disciplinar, pouco investimento na formação prática (Formosinho, 2009). Esta perspetiva sobre a formação de professores pode tornar-se muito reducionista, não refletindo, de facto, a complexidade e profundidade da docência e não preparando cabalmente para uma profissão complexa, que exige um conhecimento profissional compósito e multidimensional (Roldão, 2007).

Com efeito, uma perspetiva essencialmente académica implica alguns riscos que importa analisar. Uma intervenção baseada na especialização disciplinar conduz à formação de futuros profissionais em que a justaposição de áreas curriculares e práticas sem cariz interdisciplinar e de

promoção do trabalho colaborativo, não contribui para que dê melhor resposta nos contextos do seu desempenho profissional.

Nesta perspetiva académica, também a postura do formador é, muitas vezes, dissociada do contexto profissional e da dimensão profissional do que ensina, o que faz com que a transferibilidade dos conhecimentos seja da responsabilidade exclusiva do formando quando vier a exercer a sua profissão em contexto laboral. Formosinho (2009) acrescenta que a:

“academização torna visível a dissociação entre a cultura académica institucional e a natureza da missão profissional cometida à universidade, pois que o estatuto académico e profissional na instituição se mantém ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes” (p. 19).

De referir, ainda, que o isomorfismo dos processos de formação implica, seguramente, a existência de convergências entre o papel do formador e o papel do futuro professor, bem como entre o modelo de formação utilizado e o modelo de ensino a desenvolver. Todas estas confluências podem contribuir, significativamente, para este desajustamento entre o que a escola e os alunos necessitam e aquilo para que são preparados. Nesta perspetiva, é inquestionável que as práticas de ensino dos formadores assumam um papel preponderante enquanto modelos para a profissão docente. Esteves e Rodrigues (2002) referem que, assim que a formação inicial assumiu um carácter de ensino superior, foi depositada toda a responsabilidade nas instituições de ensino superior e, deste modo, foi colocado “o manto diáfano do esquecimento” sobre a reflexão sobre os procedimentos formativos, cabendo às instituições de formação toda a responsabilidade na adoção dos modelos, escolha de contextos e percursos de formação, sendo que, como vimos, existem distintos modos de olhar para o papel da escola de formação e dos próprios formandos.

Em 2002, as mesmas autoras consideravam que as diferenças entre os perfis profissionais dos jovens professores e educadores se deviam essencialmente aos seguintes fatores: o desrespeito pelos normativos existentes por parte das instituições, mesmo sendo estes de índole muito geral (verificado através dos currículos disponibilizados aos alunos); a diversidade de exigências no acesso dos diferentes candidatos aos cursos; a inexistência de verificação das condições de formação até ao final dos anos 90.

A criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), a 5 de novembro de 2007 – que tem como fins a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus

ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior – veio modificar alguns destes aspetos, mas outros subsistem.

Verificam-se dificuldades intrainstitucionais, nomeadamente na coordenação, integração de saberes, articulação entre UC, articulação com os contextos de prática, etc. e também dificuldades interinstitucionais nos perfis de formação e nos critérios de avaliação e classificação dos futuros professores (Mesquita, 2015).

A mesma autora refere que, para que seja possível assegurar a aquisição de competências na área da docência, não é necessário um “magnífico plano de formação, mas operacionalizá-lo de tal forma que leve o currículo real à altura das ambições do programa” e que este currículo real “deve ser entendido como um conjunto de situações e práticas que permitam uma experiência tida como formadora” (Mesquita, 2015, p.300).

Neste sentido, a construção de planos de estudos abertos, transversais e percursos formativos flexíveis parece-nos indiscutível. Os estudos no âmbito das ciências de educação, na área de docência, mostram que o conhecimento pedagógico e didático e a prática de ensino estão presentes na formação ministrada em Portugal, porém, o modo como estas componentes se estruturam e articulam depende da conceção de ensino e de professor que se defende e orienta-se para uma dada noção de profissionalismo docente. A análise e reflexão acerca de questões ligadas ao profissionalismo docente e à identidade e conhecimento profissional são, por isso, passos decisivos para a construção de planos de estudo coerentes e consistentes, assumindo o isomorfismo entre as práticas defendidas e aquelas que são aplicadas em contexto de formação, a dimensão investigativa e as parcerias entre escolas e universidades, aspetos defendidos de forma consensual pelos diferentes autores e agências internacionais.

Martins (2015) sistematiza alguns princípios organizadores para a formação inicial. Para a autora, existem três aspetos fundamentais que deverão ser atendidos: “repensar o conceito e as práticas de formação à luz de um novo pensamento sobre o que é *ser professor*, conceito dinâmico e evolutivo”. A autora salienta também a necessidade de “reforçar o papel da investigação *na e para* a formação: a investigação deve ser *uma prática* e não *um conteúdo* da formação”; acrescenta ainda que deverá ser reforçada “a dimensão europeia da educação na formação de professores (transversal a todas as áreas curriculares) e facilitar a sua mobilidade e cooperação a nível da Europa.” (p.187)

A mesma autora lança o desafio de operacionalizar as seguintes propostas na formação inicial (2015, p.188):

- “i) Centralidade dos estudantes no processo formativo;
- ii) Contextualização da Formação/Formação em contexto;
- iii) Compreensão da natureza da profissão *Ser Professor*;
- iv) Articulação de disciplinas/unidades curriculares;
- v) Integração de contextos e práticas de educação formal e não formal.”

As políticas educativas e as instituições de formação não podem alhear-se da investigação sobre a necessidade, na formação de professores, abordar temas centrais atualmente como a sustentabilidade, multiculturalidade, cidadania, etc. É desejável garantir uma intervenção plural, articulada e holística entre decisores, especialistas e outros parceiros sociais, no desenho de currículos e práticas de formação; criar percursos de formação que fomentem o gosto pelas aprendizagens e que alimentem a curiosidade e motivação dos futuros professores; gerar redes de cooperação entre professores e integrar professores nas equipas de investigação, realizando, assim, formação em ambiente investigativo.

Também neste sentido, Korthagen, Loughran e Russel (2006) consideram que:

- aprender a ensinar implica, forçosamente, uma mudança de perspetiva do currículo para o aprendente;
- é através da investigação realizada pelos alunos em formação que se promove a aprendizagem;
- a existência de conexões significativas entre as escolas, universidades e os seus alunos assume grande importância;
- as perspetivas de ensino e de aprendizagem defendidas nos programas de formação , deverão ser adotadas pelos próprios formadores (isomorfismo):

“Se queremos professores empenhados no seu desenvolvimento profissional (e em processos de pesquisa, reflexão e colaboração), então é necessário promover tais atitudes nos professores em formação, o que implica uma (re)definição do papel das universidades e dos formadores de professores (e do que significa ser professor) num tempo em que os desafios que se colocam às escolas e universidades são cada vez mais exigentes” (Flores, 2003, p. 144).

Diversos estudos e autores (Esteves, 2004; Dobber et al, 2009; Rade, 2014; Niemi e Nevgi, 2014, entre outros) reconhecem que os programas de formação de professores que orientam os

formandos no uso e prossecução de pesquisas na profissão docente contribuem significativamente para a qualidade do seu desempenho profissional. Os resultados indicam que os formandos valorizam as experiências de investigação, que estas promovem competências profissionais e apoiam o desenvolvimento de uma prática baseada em evidências e que procura dar resposta às necessidades do século XXI.

Esteves (2004) refere que

“a melhor formação de professores é aquela que, sem deixar de lhes transmitir os conhecimentos tidos como adquiridos, simultaneamente lhes dê os instrumentos para deles se libertarem tão cedo quanto possam construir outros inequivocamente mais fiáveis, melhor focados nos processos profissionais letivos e não letivos, superadores do senso comum, tantas vezes enganador.”(p.210).

É evidente que as atividades de pesquisa colaborativa são desafiadoras e exigem muito trabalho, capacidade de questionamento e de raciocínio crítico, porém os professores reconhecem que devem interiorizar uma atitude de profissional reflexivo e investigativo, tentando constantemente encontrar novas soluções e procurando novas evidências para melhorar o seu trabalho como profissionais educativos (Niemi e Nevgi, 2014, p.141) .

Dobber et al. (2009) assinalam que, “quando os membros de um grupo estiverem cientes do potencial de elaboração e tomada de decisão informada dentro dos projetos de pesquisa, poderão aumentar muito o potencial de tais projetos para a aprendizagem de formadores de professores, futuros professores e alunos”. (p.617)

Num estudo realizado a nível europeu (Rade, 2014) incidindo na análise de diferentes modelos de teses (o modelo de portfólio, com uma orientação principalmente profissional; o modelo de tese, com orientação principalmente académica e o modelo de investigação-ação, que vai ao encontro da importância aqui discutida das orientações ao nível da reflexividade e capacidade investigativa), apresentadas no âmbito da formação de professores, conclui o autor que a aprendizagem é mais favorável quando ambas as orientações têm alguma influência no trabalho final da tese, pois atuam como ferramentas para a integração de aspetos teóricos e práticos da educação. Acrescenta que os pesquisadores precisam de inovar em termos teóricos e metodológicos para que o trabalho realizado tenha uma aplicação prática e cumpra o seu propósito.

Esta ênfase na capacidade investigativa na formação de professores trouxe novos desafios à coerência e à consistência dos cursos, especialmente no que diz respeito à articulação da formação académica com a formação prática e uma formação profissional aliada à investigação. Neste sentido, Esteves (2004) considera que se trata, no fundo, de:

“tomar consciência plena e de assumir com todas as consequências que o estudo científico dos fenómenos educativos, por mais complexo, coloca maiores dificuldades epistemológicas, admite maior diversidade de paradigmas e de métodos, solicita mais a pluridisciplinaridade, envolve uma relação mais próxima entre o investigador e o objeto investigado e de que, assim sendo, se torna mais difícil preencher os requisitos de generalidade e abstração que são atributos gerais do saber científico.” (p.207).

Conscientes da complexidade da profissão docente e dos crescentes desafios sociais e educativos, reconhecemos o importante papel da formação de professores. Os processos de construção do conhecimento profissional iniciam-se na formação, mas a preparação de professores com autonomia intelectual e responsabilidade profissional implica a criação de percursos formativos que desenvolvam a reflexividade, a flexibilidade e a transversalidade do conhecimento, assentes em práticas de investigação sujeitos a uma contínua regulação. Processos de formação que reconhecem que o conhecimento deve ser trabalhado como algo que se constrói e reconstrói permanentemente, e que esta maleabilidade é resultado da ação individual mas também da ação coletiva na organização em que o profissional se insere.

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

1. Formação Inicial de professores para atuar em contextos inclusivos

As transformações sociais e, consequentemente, da escola, exigem uma reestruturação da conceção de professor, procurando que este se torne num profissional com a capacidade de ser “transformador”, que reconheça e aceite a diversidade, enfrentando desafios e encetando soluções. Cabe ao professor do século XXI promover a integração dos grupos, a valorização das características individuais de cada aluno e o convívio rico e equilibrado no seio da diversidade, através de uma aprendizagem cooperativa.

Já em 2000, Perrenoud preconizava como a terceira das *Dez Novas Competências para Ensinar* a capacidade de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, cabendo ao professor a capacidade de gerir a heterogeneidade na sala de aula, alargar o espaço de aprendizagem a outros contextos, apoiar os alunos que apresentam maiores dificuldades e criar estratégias que fomentem a cooperação e o ensino mútuo.

Fuentes e Ortega (2012) evidenciam as crescentes transformações no papel do professor, exigindo deste profissional uma permanente formação e aprendizagem. Os autores enumeram

diversos motivos, entre eles as transformações nas estruturas e nos sistemas educativos; as exigências de um mundo em constante mudança; a redefinição do trabalho e da profissão docente; a crescente diversidade de meios e recursos ao dispor de professores e alunos; a consciência de que a formação do professor é determinante para assegurar um ensino de qualidade e a própria evolução das concepções da nossa sociedade, o desenvolvimento de políticas públicas e movimentos sociais para assegurar a igualdade de direitos para todos os cidadãos (2012).

Caena (2015), a partir da análise das comunicações de 2012 da Comissão Europeia, salienta “a importância de se definirem e implementarem quadros que garantam práticas de ensino eficazes e que deem resposta às necessidades atuais dos alunos e da sociedade” (p.18). Refere ainda que a investigação na área “recomenda que se repensem meticulosamente os sistemas, as instituições e os programas de ensino, para que o sistema educativo seja capaz de integrar um ensino personalizado e abordar questões como a diversidade e a inclusão” (p.19),

Também no que respeita ao papel dos decisores políticos, estes devem evitar “situações paradoxais de desvalorização da inclusão como se a equidade fosse indicada só para os pobres e a inclusão fosse só aplicável aos alunos com deficiência” (Rodrigues, 2014, p. 99). De facto, parece imprescindível “uma estratégia política consistente e abrangente que concilie a escola com a formação dos professores, que abranja todas as fases da carreira docente, que tenha em conta os papéis de todos os intervenientes e que supere a disparidade de iniciativas” (Caena, 2015, p.19).

Sem dúvida que o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, assim como os recursos físicos e materiais, são fundamentais para a efetivação desta transformação. Não podemos pois ambicionar uma EI sem um investimento na formação dos que estão diretamente implicados neste processo, para que a transformação não seja uma imposição, mas sim um resultado da consciencialização e sensibilização para esta necessidade emergente. O desempenho e o desenvolvimento das competências docentes é primordial para a operacionalização destas medidas de forma que não se acentue a descoincidência entre os princípios e a sua concretização.

Para que todos os alunos possam atingir níveis adequados de participação na sua vida escolar, bem como nos restantes contextos sociais, devem as comunidades educativas assumir essa séria responsabilidade que encerra em si a principal finalidade do ato educativo. Black-Hawkings (2013) apresenta sete princípios na definição de participação que convém aqui conhecermos e refletirmos:

1. Tem impacto em todos os membros de uma escola e em todos os aspetos da vida escolar, envolvendo não apenas professores, pais e alunos, mas também o processo de ensino e aprendizagem, as políticas e práticas da escola e as interações que se estabelecem entre membros da comunidade escolar;

2. Constitui um processo sem fim e, nessa medida, está intimamente ligado aos obstáculos à participação, significando, assim, que quando se aumenta a participação se reduzem obviamente as barreiras que a impedem;
3. Preocupa-se em responder de forma adequada a todas as formas de diversidade que é possível encontrar na escola;
4. Distancia-se do conceito de NEE e da ideia, frequentemente associada ao conceito de inclusão, de presença física daqueles alunos nas escolas do ensino regular; nessa medida, a autora entende que a participação na escola e na educação abrange todos os estudantes e todos os professores que estão envolvidos em atividades dentro e fora das salas de aula;
5. Exige aprender a ser ativo e colaborativo por parte dos alunos, de modo a ser possível realizar escolhas sobre o que aprendem e encontrar formas de trabalhar em conjunto para apoiar a aprendizagem do outro, tendo como finalidade o apoio e a colaboração na aprendizagem de todos;
6. Implica o direito ativo de participar, o que significa que, em termos de aprendizagem, todos têm a responsabilidade de participar de forma ativa no processo de tomada de decisão;
7. Por último, a participação baseia-se em relações de reconhecimento e aceitação mútua entre os membros de uma escola, relações que asseguram a liberdade e a igualdade enquanto princípios essenciais (Mcmurray, 1950, citado por Black-Hawkings, 2013).

No estudo de Silva (2007), já referido anteriormente, a autora tinha como objetivo identificar dificuldades que os professores sentiam com a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, tendo, para tal, entrevistando 30 professores do 1º CEB no centro e na periferia da grande Lisboa. Surgiram como principais dificuldades no discurso dos participantes “a identificação das necessidades educativas especiais; organizar o trabalho em função de todos os alunos; avaliar os alunos com necessidades educativas especiais; articular com outros atores; enquadrar legal e conceptualmente as necessidades educativas especiais” (p.128). Este estudo corrobora a ideia de que os professores têm consciência de que lhes cabe a importante tarefa de individualizar o ensino para poderem garantir o sucesso de todos os alunos, no entanto, fatores diversos, tais como: a falta de formação, as dificuldades na gestão do tempo, a falta de trabalho colaborativo, as condições de trabalho proporcionadas (número elevado de alunos e vários anos de escolaridade numa mesma turma) dificultam a sua tarefa, revelando inúmeras dificuldades na sua intervenção em turmas inclusivas.

Também num estudo realizado nos Estados Unidos, em 2007, investigadores inquiriram, através de questionário, 208 professores de diversos grupos de docência, a fim de procurarem respostas para lacunas detetadas ao nível do atendimento aos alunos com NEE, às atitudes contraproducentes face à inclusão, bem como à sua inflexibilidade na adaptação de estratégias e metodologias na resposta às necessidades de todos os alunos. Os docentes referiram a necessidade de investimento em seis áreas: 1) resolução de conflitos, gestão de emoções e competências sociais; 2) identificação de alunos com NEE; 3) adequação curricular e adaptação de materiais; adequação e pertinência no uso de diferentes estratégias; 4) conhecimento da legislação e documentação necessária à intervenção e 5) trabalho articulado e colaborativo (2008, p.2088). De entre as sugestões apresentadas pelos docentes, a consciência da necessidade de expor os futuros professores a uma formação focada na resposta individual e diferenciada para os alunos assume uma notável importância, assim como uma intensiva formação no âmbito das NEE. Conclui-se que um programa abrangente de formação de professores deverá procurar valorizar a inclusão no corpo docente de formadores, os professores da área de educação especial, não só como instrutores para um curso focalizado exclusivamente em questões de educação especial, mas também como consultores para professores que ensinam conteúdos educativos regulares. Isto permite que os formadores de áreas diversas possam beneficiar do conhecimento especializado dos especialistas desta área e trabalhar em estreita articulação (Brown et al., 2008, p.2093).

Precisamos de investir na formação inicial, pois “professores preparados para trabalhar eficazmente com alunos com diferentes necessidades podem atuar como multiplicadores da educação inclusiva” (AEDEE, 2012, p.37). Rodrigues refere que “a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação de professores”, esta funciona como “objetivo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais mais ambiciosos e mais consentâneos com as exigências que são priorizadas pelos diferentes governos” (2014, p. 88).

De salientar ainda que, hoje em dia, “as sociedades mais avançadas procuram profissionais cujos comportamentos habituais na sala de aula sejam presididos por atitudes de respeito, tolerância e aceitação das diferenças individuais para alcançar os desafios que uma educação de qualidade desenha” (Sánchez, P., Abellán, R., Frutos, A., 2011, p.140).

Não é uma tarefa fácil, assim como “a inclusão nas escolas não se resolve com um projeto de inclusão colado ou justaposto a práticas tradicionais, na formação de professores não é também mais uma disciplina que torna efetiva a formação de professores inclusivos” (Rodrigues, 2014, p.96).

Na verdade, assiste-se hoje em dia a uma preocupação a nível internacional quanto à urgência de desenvolver esforços neste sentido, pois “atuar numa realidade tão premente e desafiante pode

convidar a adotar modelos “clínicos” que conduzem a uma falsa sensação de segurança. Pode também conduzir a investir numa vaga “inclusão social”, negligenciando as efetivas possibilidades de educação de alunos com dificuldades” (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011, p.106).

Fuentes e Ortega (2012), a partir da análise de diversas propostas de inúmeros autores (Darling-Hammond, 1999; López Melero, 1990; Zabalza, 1994; Ball e Cohen, 1999; León, 1999; Ainscow, 2001; Arranz, 2003) apresentam uma proposta formativa que assenta em núcleos temáticos que procuram incluir os conhecimentos e competências para um desempenho docente assente em modelos e práticas educativas que promovam a inclusão. São módulos considerados essenciais: a formação atitudinal e ética; a formação legislativa; a formação em educação educativa e social; a formação curricular e didática; a formação para a colaboração com as famílias e a formação prática (2012).

Forlin (2010) refere 3 possíveis modelos de formação de professores para a inclusão que refletem diferentes formas de abordagem:

- Uma unidade curricular única, lecionada por especialistas;
- A abordagem transversal a todas as unidades curriculares (processo de infusão);
- A combinação entre as duas abordagens anteriores.

Este autor defende que a formação inicial de professores deve ser reformulada de forma a que a inclusão seja uma filosofia de base em qualquer plano de estudos, reformulação que requer uma reorganização das próprias instituições de formação, uma vez que a organização em Departamentos e Áreas disciplinares contribui para a perpetuação da balcanização da Educação Especial, não contribuindo para “uma agenda inclusiva comum” (Forlin, 2010, p.8).

Madureira e Leite (2007) alertam para a necessidade dos dispositivos de formação serem congruentes com aquilo que se preconiza na Educação Inclusiva, como o trabalho em equipa e a preocupação em garantir um percurso individualizado e diferenciado também para os alunos em formação, opinião reforçada por Rodrigues e Lima-Rodrigues, quando explicitam que: “a formação de professores, tanto quanto possível, deve ser “isomórfica”, ou seja, que os estudantes devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes às aquelas que eles usarão como profissionais” (2011, p. 99).

Também no que respeita aos planos de estudos, Madureira e Leite defendem a necessidade de “criar um quadro de referência metodológico transversal a todas as disciplinas do plano de estudos, de forma a garantir que a diferenciação pedagógica constitua uma preocupação constante no currículo de formação” (2007, p.14). Este princípio da “Infusão”, (Rouse, 2010; Rodrigues, 2014), deve procurar garantir que os conteúdos relacionados com o ensino de alunos com dificuldades

sejam integrados “de uma forma muito prudente e sobretudo controlada para que estes conteúdos não sejam “esquecidos” e desvalorizados” (Rodrigues, 2014, p.89).

Rodrigues (2014), considera que:

“A existência de disciplinas sobre “Educação inclusiva”, “Necessidades Educativas Especiais” ou disciplinas congêneres constitui (...) uma comprovação empírica e mesmo um convite à exclusão. O formando é levado a crer que existe uma pedagogia “normal” – tratada no elenco das disciplinas do curso, e uma pedagogia “especial” tratada numa disciplina específica do curso. Na verdade, esta organização entre a pedagogia “normal” e “especial” contraria a perspectiva de preparar o professor para a diversidade.” (p.89)

É um grande desafio formar e preparar os professores para a realidade das nossas escolas e, por este motivo, conhecer e contribuir para melhorar os cursos de formação inicial, especificamente na área da educação inclusiva é determinante, “não para mitificar mas sobretudo porque a partir da inclusão se conseguirá uma educação e um sistema educativo que cumpra os objetivos fundamentais para que foi criado: proporcionar a todos, sem exceção, uma educação de qualidade” (Rodrigues, 2014, p. 97).

Assume também igual importância a necessidade de encontrar estratégias formativas que permitam a formação do futuro professor enquanto cidadão e enquanto profissional, autónomo na gestão das suas emoções, reflexivo face à sua prática e consciente do seu papel na aceitação da diferença e diversidade na sala de aula. Pretende-se que a formação seja uma construção contínua da pessoa, dos seus saberes e aptidões, do seu questionamento acerca da prática e todos os outros fatores que levam o futuro professor a “aprender a aprender”, “aprender a pensar” e a desenvolver possibilidades de investigação e descoberta individual e coletiva (Delors, 1998).

No entanto, a formação dos futuros professores para a inclusão tem que ser feita de forma cuidadosa. Forlin e Chambers (2011) estudaram a perceção de 67 futuros professores e educadores sobre a sua preparação para a inclusão, recolhendo dados antes e depois de frequentarem uma unidade curricular sobre diversidade com a duração de 39h, visando prepará-los para o trabalho em turmas inclusivas durante o estágio. Os dados foram recolhidos através da escala *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education* (Loreman, Sharma, Earle, & Forlin, 2007). Os resultados mostram uma forte ligação da autoperceção do seu nível de confiança e conhecimentos com as atitudes e preocupações relativamente à inclusão, mas também a antecipação do aumento dos níveis de *stress* quando trabalharam em turmas com crianças com NEE. Um resultado inesperado para os autores relacionou-se com o facto de não existirem diferenças nas atitudes face à inclusão,

antes e depois do curso, embora o curso providenciasse diversas oportunidades de contacto com pessoas deficientes. Com efeito, embora se antecipasse que estes futuros professores, após o curso, tivessem desenvolvido atitudes mais positivas face à inclusão e se mostrassem menos preocupados com o seu desempenho nesses contextos, a mudança, embora positiva, foi relativamente pequena.

Os autores concluem que é necessário facilitar o desenvolvimento de capacidades e estratégias de ensino que preparem os futuros professores para a inclusão, mas sem aumentar os seus níveis de *stress* e que não é ético aumentar as suas preocupações relativamente à inclusão sem ao mesmo tempo lhes fornecer oportunidades para adquirirem os conhecimentos e capacidades necessários para enfrentar as situações. Tendo em conta os resultados deste estudo, Forlin e Chambers (2011) consideram que a formação inicial pode iniciar a abordagem destes temas, mas está limitada no tipo de experiências que pode oferecer. Por isso, é necessário assegurar o apoio aos novos professores no início da sua carreira, criando processos de mentoria nas escolas e oferecendo formação contínua adequada. Os autores defendem ainda a colaboração efetiva entre as instituições do ensino superior e o sistema educativo, de forma a assegurar uma transição consistente da formação para o desempenho profissional.

Num estudo realizado nos Estados Unidos visando a inclusão (2010), concluiu-se que os professores necessitam de aperfeiçoamento nos seguintes aspetos: compreender e valorizar os interesses dos alunos; aplicar diferentes conhecimentos acerca dos alunos, dos contextos e dos conteúdos; adotar uma postura ativa na resolução de dilemas; refletir acerca das consequências das suas decisões; a procura incessante da qualidade no seu desempenho profissional e a procura de conhecimentos e partilha de experiências com outros profissionais na resolução de problemas em prol de melhorias na sua prática (LePage e Courey, 2010, p.32).

Neste sentido, a prática pedagógica em contextos inclusivos assume um papel fulcral na formação integral do futuro professor, desenvolvendo “processos de acompanhamento e supervisão que garantam, por parte do professor, a atenção à diversidade e uma intervenção diferenciada, o que significa ser capaz de adequar o ensino às características dos alunos e aos seus processos de aprendizagem” (Madureira e Leite, 2007, p.14). O contacto direto e continuado com alunos com NEE facilita a aceitação da diferença, assim como a prática em contexto inclusivo conduz a uma maior disponibilidade para gerir grupos heterogéneos com a segurança e autoconfiança necessárias. Num estudo de análise a 15 trabalhos de pesquisa internacionais, acerca da formação de professores para a inclusão, conclui-se que:

“essas experiências poderão reduzir as preocupações dos professores e melhorar as suas atitudes em relação à inclusão (...). Estas experiências podem também aumentar os

conhecimentos e as competências dos participantes, uma vez que fornecem as oportunidades de aprendizagem que são necessárias para os professores integrarem novos conhecimentos na prática.” (Kurniawati, Boer, Minnaert e Mangunsong, 2014, p.320).

De destacar que esta prática pedagógica requer contextos inclusivos de qualidade em termos organizativos, pedagógicos e atitudinais, bem como uma supervisão de qualidade e que permita a necessária articulação entre a teoria e a prática. Os mesmos autores concluem “que a combinação da prática supervisionada com suportes adequados pode aumentar a eficácia do desempenho na prática profissional. Da mesma forma, os estudos mais recentes afirmam que um professor cooperante ativo e a devida assistência à prática podem ser determinantes para apoiar os professores na seleção das melhores práticas aquando do seu desempenho futuro.” (2014, p.321).

Em síntese, a prática pedagógica deve proporcionar aos alunos momentos de análise de diferentes contextos sociais/culturais, para que possam atuar em situações reais, complexas, dinâmicas e se reflita acerca das decisões tomadas, partilhando experiências com o restante corpo docente (Fuentes e Ortega, 2012, p.194). Só deste modo, articulando conhecimentos e estimulando a reflexão e a investigação podemos garantir alguns progressos. Para a renovação da realidade na sala de aula, o professor necessita de assumir um papel de mediador, pesquisador e motivador, no fundo, um colaborador no processo de aprendizagem. Já o aluno, deve ser um agente ativo na aquisição e construção do seu conhecimento, assumindo a responsabilidade de elaborar do modo mais autónomo possível o seu projeto de aprendizagem.

2. As orientações internacionais

A OCDE tem apresentado como uma das suas principais prioridades encontrar um “espaço comum” de orientações para a formação e desenvolvimento profissional dos professores. Green (2002, cit. in Caena, 2015) salienta que, embora já se consigam identificar algumas tendências gerais, ainda existe uma acentuada diversidade quer nos programas, quer na avaliação e nos sistemas de qualificação dos países que constituem a União Europeia e refere que esta diversidade se deve, essencialmente, às regulamentações e culturas administrativas locais. Como refere Caena (2015), “conceptualizar o que deverão os professores saber ou ser capazes de fazer pode variar consoante a cultura política e educativa de cada país, gerando debates e tensões entre as diferentes abordagens” (p.24).

Por sua vez, o Relatório Mundial sobre a Deficiência, da Organização Mundial de Saúde (2011), também aborda a questão da formação dos professores. Neste documento concluiu-se que a vida das pessoas com deficiência é afetada em inúmeros aspetos, uma vez que enfrentam, ao longo das suas vidas, inúmeras barreiras no acesso a serviços de saúde, nos serviços de apoio e assistência, na procura de emprego e, inevitavelmente, no acesso e sucesso na educação. Importa aqui referir que, segundo esta fonte, também o rendimento educacional é inferior, as crianças com deficiência apresentam alguma propensão a não frequentar a escola, a permanecer nesse contexto durante menos tempo e apresentam taxas de aprovação mais baixas que os restantes alunos.

O mesmo relatório afirma que, perante este cenário, é necessário enfrentar as barreiras à educação e defende que os “sistemas educacionais precisam adotar abordagens centradas no estudante, com mudanças nos currículos, nos métodos e materiais de ensino, e nos sistemas de avaliação e exame” (p.16) e é dada ênfase à formação inicial dos professores:

“A formação apropriada dos professores regulares pode melhorar a confiança e as habilidades dos professores na educação de crianças com deficiência. Os princípios da inclusão devem ser incluídos nos programas de formação de professores e devem ser acompanhados por outras iniciativas as quais oferecem aos professores a oportunidade de compartilhar conhecimentos e experiências sobre a educação inclusiva.” (p. 16)

Em 2009, a UNESCO, no seu documento *Policy Guidelines on Inclusion Education*, apontava como devendo ser uma das principais preocupações políticas o desenvolvimento de competências para o professor atuar em contexto inclusivo, uma vez que a formação destes profissionais é amplamente discutida, mas raramente relacionada com a promoção da diversidade e da igualdade de direitos. Neste sentido, sugere algumas ações/orientações políticas para fazer face a esta situação, tais como: promover o uso de métodos de ensino inovadores e alternativos, encorajar a utilização de métodos de planeamento baseados nas necessidades e interesses dos alunos, sensibilizar os professores para a importância do trabalho colaborativo e para a necessidade de respeitar as características pessoais e de aprendizagem dos seus alunos, o uso de novas tecnologias, etc. (2009). Também é dada particular importância à mudança de atitudes e comportamentos, à reflexão acerca da prática e ao facto de esta poder traduzir-se na adequação de métodos e estratégias a operacionalizar na sala de aula, assim como (2009, p. 20).

Meijer, Diretor da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), refere que “podemos debater a inclusão a vários níveis: conceptual, político, normativo ou de investigação, mas é o professor que tem de lidar com a diversidade de alunos na sala de aula”. Se a

formação inicial dos professores não os prepara para esta diversidade, “todas as boas intenções da inclusão deixam de ter valor” (2011, p. 5).

A mudança de atitudes e de comportamentos, sensibilizando os professores para a filosofia da Inclusão, assume também particular importância no documento apresentado pela Organização *Maryland Coalition for Inclusive Education* (2010). Entre inúmeras constatações provenientes de diversos estudos qualitativos e quantitativos – realizados acerca da mais-valia do contexto inclusivo para todos os alunos, com e sem NEE – é também referido o aspeto da modelagem de atitudes de todos os intervenientes educativos, aspeto em que o professor se destaca como um dos principais agentes. Quando os professores têm perceções positivas acerca do enquadramento do aluno com NEE na sua sala de aula, os problemas comportamentais associados às problemáticas tendem a ser menores e a inclusão e interação com os pares é facilitada (Bui; Quirk; Almazan & Valenti, 2010).

O documento da OCDE *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century* (Schleicher, 2012), alerta-nos também para estas questões, “as crescentes mudanças e exigências sociais têm profundas implicações nas competências que os próprios professores precisam de adquirir para intervir de modo eficaz com os seus alunos no século XXI” (OCDE, 2012, p.35). Neste documento estabelece-se a comparação entre o que era antigamente expectável e o que, hoje em dia, se espera do professor face à sua atuação em contextos inclusivos. Pretende-se que os professores “abracem” a diferença com práticas e metodologias diferenciadas; que sejam inovadores e procurem personalizar a sua intervenção através de experiências ricas e adequadas aos seus alunos e promovam um trabalho centrado no aluno, compreendendo os diferentes modos e ritmos de aprendizagem para que possam criar situações de aprendizagem propícias ao progresso de todos (Schleicher, 2012).

Este autor refere que todos os países se debatem com esta mesma questão: Como é que a formação inicial de professores os pode preparar para intervir numa sala de aula do século XXI? Não existe acordo entre os diversos países sobre o modo como o sucesso deve ser medido e a qualidade assegurada. Porém, a partir das linhas orientadoras para a promoção de ambientes de aprendizagem inovadores, considera que a formação inicial deverá contribuir para a preparação de professores que sejam capazes de dominar os conteúdos das suas disciplinas, a fim de usarem métodos diferenciados e, se necessário, alterar as suas abordagens para otimizar a aprendizagem; dominar um vasto conjunto de estratégias de ensino e a capacidade de combinar as abordagens e o conhecimento de como e quando usar certos métodos e estratégias; incluir diversas modalidades de trabalho em sala de aula; ter uma compreensão profunda de como a aprendizagem acontece, em geral, e das motivações individuais dos estudantes (emoções e vida fora da sala de aula, em particular); trabalhar de forma colaborativa com outros professores, profissionais e outros agentes dentro da mesma

organização, ou com indivíduos de outras organizações, redes de comunidades profissionais e diferentes modalidades de parceria; adquirir fortes capacidades em tecnologias e usar as mesmas como uma ferramenta eficaz; desenvolver a capacidade de ajudar a projetar, liderar, gerir e planear ambientes de aprendizagem, em colaboração com os outros; refletir sobre suas práticas, de modo a aprender com a sua experiência.

Este é um ambicioso conjunto de competências que carece ser trabalhado na formação inicial dos professores e que constitui, neste momento, um grande desafio para as instituições formadoras de professores do século XXI.

Muito recentemente, num outro documento da mesma Organização, a OCDE - *Education Policy Outlook 2015 - Making Reforms Happen* - é possível verificar que entre 2008 e 2014 foi, igualmente, dado espaço às questões relacionadas com o papel de uma formação de professores de qualidade, visando garantir uma aprendizagem eficaz. Os países da OCDE estabeleceram este tema como uma prioridade política durante este período de tempo, adotando-se, em alguns países, estratégias mais amplas, noutras normas definidas ou, ainda, abordagens mais direcionadas para o desenvolvimento da profissão docente (2015, p.15).

Para que se consiga encontrar um rumo político adequado para a definição das competências e da formação de professores para o século XXI na Europa, é fundamental que se considerem os seguintes pontos (Caena, 2015, p.50):

1. “decisões políticas que definam a estrutura e o currículo da formação inicial de professores e requer parcerias eficazes e estruturadas entre escolas e universidades, o intercâmbio e desenvolvimento de conhecimentos e os conhecimentos especializados dos formadores de professores, mentores e investigadores”;
2. “consistência na avaliação das competências dos professores em diferentes contextos, funções e etapas da carreira”;
3. “reconhecimento de um *continuum* no processo de formação de professores, que requer coesão e articulação entre as várias etapas do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”.

O documento europeu da AEDEE (TE4I, 2012), afirma que deve ser realizada “investigação rigorosa” nesta área, procurando aferir:

“as áreas de competência necessárias para a prática inclusiva de qualidade que permitem julgamentos consistentes sobre a eficácia da formação de professores e sobre

a prática dos novos professores e as formas mais eficazes de terem impacto sobre as competências dos futuros professores (valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e compreensão), isto é, conteúdo, pedagogia e avaliação que os prepare para a prática inclusiva.” (p. 311 e 312)

Neste documento, a formação inicial do professor inclusivo é considerada como “a alavanca-chave para as mudanças sistémicas necessárias” (p. 6). Apresenta-se um perfil do professor inclusivo, definindo quatro valores fundamentais para o seu trabalho: 1. *valorização da diversidade*; 2. *apoiar todos os alunos*; 3. *trabalho com outras pessoas* e 4. *desenvolvimento pessoal e profissional* (p. 12). Estes valores são aprofundados em três grandes blocos/áreas de competência: atitudes, conhecimentos e capacidades. Tal como é referido, “preparar professores para responder à diversidade é, potencialmente, a política com maior impacto no desenvolvimento de comunidades mais inclusivas” (p. 10). No entanto, é de salientar que “os valores essenciais propostos no Perfil não são apenas fundamentais para todos os professores, mas são também essenciais para o trabalho dos diretores de escolas, outros profissionais da educação e decisores” (p. 21).

No mesmo documento (TE4I), são também apontados diversos fatores que apoiam a implementação deste perfil do professor inclusivo. No que concerne aos Programas de Formação Inicial, é referido que – para além da promoção das aprendizagens pedagógicas, baseadas no pensamento crítico e analítico, consistente com os conhecimentos, aptidões e valores já referidos – são essenciais também atividades que mudem estereótipos; uma efetiva aplicação da teoria na prática (estagiando em contextos inclusivos); um currículo que integre a prática inclusiva em todas as disciplinas; uma abordagem de conteúdos especializados, que promovam a aprendizagem daqueles que mais facilmente são vítimas de exclusão e, ainda, a promoção de momentos que confrontem os alunos com situações de vida real.

A mesma Agência, (que, a partir de 2014, se passou a denominar Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, AENEEI) no seu relatório síntese de “Organização dos recursos para o apoio à educação inclusiva”, apresenta aspetos essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas, a saber:

“- Clareza concetual relativamente à educação inclusiva.

- Legislação e política que reconheçam a sinergia entre a CDPD e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC – Nações Unidas, 1989) para a priorização dos direitos das crianças com deficiências e garantir políticas e práticas consistentes em todos os níveis do sistema.

- Uma visão sistémica, que se concentra no desenvolvimento da «capacidade inclusiva» do sistema de ensino como um todo e incentiva ligações fortes, colaboração e apoio entre e dentro de todos os níveis (ou seja, entre decisores políticos nacionais e locais, direções educativas e escolares, professores, outros profissionais, alunos e famílias).
- Responsabilidade inclusiva, que envolve todas as partes interessadas, incluindo os alunos, e fundamenta as decisões políticas para assegurar a plena participação e sucesso de todos os alunos, mas em especial aqueles vulneráveis ao insucesso.
- Liderança forte e partilhada, para gerir eficazmente a mudança.
- A formação de professores e desenvolvimento profissional contínuo para a inclusão, para garantir que os professores desenvolvem atitudes positivas e assumem a responsabilidade por todos os alunos.
- Um papel claro para o desenvolvimento dos contextos de educação especial, como centros de recursos, para aumentar a capacidade das escolas regulares e garantir recursos de qualidade e apoio profissional bem qualificado para os alunos com deficiências.
- Organização das escolas, abordagens pedagógicas, currículo e avaliação que apoiam as oportunidades de aprendizagem equivalentes para todos.
- Uso eficiente de recursos através de colegialidade e cooperação, desenvolvendo um continuum flexível de apoio, ao invés da atribuição de financiamento a grupos específicos.” (AENEI, 2014, p.6)

Florian & Linklater (2010) indicam também que os professores que desenvolvem práticas inclusivas, reúnem um conjunto de crenças e atitudes que nos convém analisar:

1. Consideram que todas as crianças têm potencial de aprendizagem;
2. O papel do professor é encarado como um facilitador do acesso ao conhecimento, sendo que o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem;
3. Promovem momentos de aprendizagem colaborativa e interpares.

Em termos pedagógicos em sala de aula, estes professores:

1. Organizam e disponibilizam ficheiros por temas, permitindo uma aprendizagem mediada pela escolha;
2. Promovem momentos de avaliação e discussão acerca das aprendizagens realizadas
3. Registam de modo explícito os progressos dos alunos (por meio de jornais, tabelas ou outros instrumentos;
4. Diversificam as suas estratégias de intervenção de modo a assegurar a aprendizagem de todos;
5. Valorizam a aprendizagem ativa, através do aprender fazendo;
6. Utilizam a autoavaliação e avaliação dos pares como forma de regular o desempenho dos alunos.

A ideia de que todos os alunos têm potencial de aprendizagem é uma das ideias mais fortes na pedagogia inclusiva, uma vez que implica que o professor não se resigne à constatação de que alguns alunos têm dificuldade em aprender e, em consequência disso, deixe de procurar outras formas de os ensinar. Com efeito, os defensores de uma pedagogia inclusiva “consideram que é útil ver as dificuldades de aprendizagem como problemas para os professores resolverem e não como problemas que existem dentro dos alunos.” (Ainscow, 1999: Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999; Hart 1996 cit. in Madureira, 2017, p.64)

Se nos centrarmos neste ponto de vista, este

“desencoraja os sentimentos de falta de competência e de preparação dos professores para ensinar os alunos com NEE, incentivando, pelo contrário, a importância/desejo de trabalhar em conjunto com colegas, de forma a dar resposta às necessidades e exigências que diferentes alunos fazem em termos de assuntos a aprender, de temas a desenvolver ou de tarefas a realizar” (Florian & Linklater, 2010, cit. In Madureira, 2017, p.65).

Estamos perante o conceito de transformabilidade e os valores a ele associados (Hart, Dixon, Drummond e McIntyre, 2004), no qual se acredita que todas as crianças podem sofrer mudanças na sua capacidade de aprender, investindo no trabalho colaborativo, na confiança nas aprendizagens

realizadas pelo aluno e a total responsabilização pela aprendizagem de todos os alunos com os quais trabalha, “recusando uma visão determinista do desenvolvimento humano, os princípios e pressupostos antes referidos sublinham o papel determinante das decisões pedagógicas do professor na melhoria das capacidades de aprendizagem da criança.” (Madureira, 2017, p.67)

3. O sistema português

As tendências internacionais têm servido de base à definição de quadros de competência de professores em Portugal, sendo que os compromissos inerentes ao Processo de Bolonha, as pressões competitivas internacionais (por ex.: PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos), as reformas do ensino e as próprias pressões de outros intervenientes para garantir a eficácia do nosso sistema de ensino têm contribuído para a modelagem das iniciativas políticas (Caena, 2015).

Estas variações nos sistemas de educação e de formação de diferentes países podem dever-se a diversos aspetos: história, conceitos de ensino, características culturais, etc. Neste sentido, parece-nos pertinente apresentar uma breve perspetiva histórica da formação de professores para a atuação em contextos inclusivos, que possa, de certa forma, justificar o estado atual do quadro de competências e de normas para a profissão docente.

Na realidade portuguesa surgiu, pela primeira vez em 1986, como um dos objetivos do Ensino Básico na Lei de Bases do Sistema Educativo, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Lei n.º46/86, secção II, subsecção I, artigo 7º, alínea j).

Esta determinação geral veio a ser regulada em 1991, através do DL 319 que procurou atualizar e alargar a legislação no que respeita à “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” (p.4389). Este documento procurou, essencialmente, a clarificação do conceito de aluno com Necessidades Educativas Especiais; sublinhar a crescente responsabilização da escola regular por estes alunos e a abertura de “portas” a estes casos, bem como a valorização do papel dos Encarregados de Educação no processo Educativo dos seus educandos e assegurar que as medidas educativas deveriam ser adotadas apenas em casos/situações indispensáveis para que as restrições sejam as menores possível (p.4390).

No entanto, num estudo encomendado em 1996 ao Conselho Nacional de Educação, a equipa coordenada pelo Prof. Joaquim Bairrão Ruivo (1998), que procurava aferir a situação da Educação Especial em Portugal, concluiu já nessa altura que:

“não obstante a legislação fazer apelo à diversificação de estratégias e a um ensino por níveis diferenciados que tenha em conta o caso concreto, as práticas mantêm-se tradicionais e rotineiras, servindo o apoio ao aluno para, fundamentalmente, lhe dar mais do mesmo. (...) A falta de equipas pluridisciplinares impede um conhecimento adequado das necessidades e potencialidades das crianças e impede também um planeamento rigoroso de medidas e de estratégias a aplicar, bem como a sua avaliação.” (p. 311 e 312)

Em 1997, foi publicado o Despacho Conjunto 105/97 que aprovava um novo enquadramento legal para os apoios educativos. Este documento encontrava-se centrado na capacidade de resposta das escolas para atender às necessidades educativas dos alunos e definia como princípios orientadores:

“centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos e perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas” (p.1).

Com este diploma, procurava-se mudar a situação dos apoios a alunos com NEE, diversificando práticas pedagógicas e fazendo uma gestão mais eficaz dos recursos em prol de uma prática de qualidade. A vinculação dos professores de Educação Especial (neste diploma designados como professores de apoio educativo) a uma escola - em vez da anterior vinculação a uma equipa de Educação Especial que cobria uma determinada zona geográfica - foi um passo fundamental para a responsabilização da escola pelo atendimento aos alunos com NEE e para o alargamento da ação destes docentes, privilegiando o apoio aos professores do ensino regular e a participação na organização escolar e decisões curriculares (Madureira e Leite, 2003).

Seguidamente, o DL 3/2008, diploma do regime educativo especial, defendia a igualdade de direitos para todos os alunos, afirmando-se no preâmbulo que “a Educação Inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos

resultados” (p.154). Este documento revelava, tal como transcrito acima, uma preocupação evidente em clarificar o conceito de Escola Inclusiva, na medida em que a individualização e personalização do ensino se consideraram fundamentais para todos os alunos, devendo a escola atender às suas características e necessidades, precisando estes, ou não, de apoios especializados. No entanto, apesar deste preâmbulo, o diploma incidia essencialmente nos alunos com NEE consideradas de carácter permanente, o que restringia de forma relevante o tipo de atendimento e apoio prestado a outros alunos que também apresentavam dificuldades.

Recentemente, o decreto-lei 54/2018 assumiu como eixo central de orientação, a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando modos e estratégias de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às necessidades de todos e cada um dos alunos. Para que todos participem e aprendam, deverá a escola mobilizar meios e recursos para garantir essa equidade, levando todos os alunos ao limite das suas potencialidades.

No que respeita à formação dos professores para atuarem como principais agentes na concretização destas medidas vigentes na legislação, foi publicado o decreto-lei 240/2001, que define os padrões de qualidade da formação inicial e no qual é aprovado o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, que apresenta claramente a preocupação quanto à preparação para atuar em contextos inclusivos. De facto, é salientada a necessidade de criar estruturas curriculares que formem os professores para que exerçam

“a sua atividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral” (ANEXO II, n.º 2, alínea b)

Para além desta referência em termos de Dimensão Profissional, Social e Ética, também na Dimensão de Desenvolvimento de Ensino e Aprendizagem é reconhecida a necessidade de que o professor “desenvolva estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (ANEXO III, n.º2, alínea g).

No Relatório Técnico relativo às Políticas Públicas de Educação Especial em Portugal, publicado em 2014 pelo Conselho Nacional de Educação, é possível verificar que nas audições aí apresentadas

(representando agrupamentos de escolas, especialistas académicos, escolas de educação especial, pais e outros familiares, centros de recursos para a inclusão, associações e federações de cariz social, serviços médicos, tutela e serviços de administração central), a formação de professores continua a ser um aspeto considerado crucial, devendo existir uma aposta na formação inicial, de base, bem como a introdução da componente prática de trabalho direto com crianças com NEE.

Em termos das recomendações deste Conselho (2014), é referido que “a par da implementação da política de inclusão não têm sido desenvolvidos processos de formação inicial nem contínua dirigidos a docentes do ensino regular que ajudem a responder à diversidade com que os professores se vêem confrontados na sala de aula.” (p.6). E quanto à formação inicial dos professores, conclui que esta:

“não prevê a existência de módulos obrigatórios e específicos para a concessão e implementação de estratégias, metodologias e instrumentos de gestão curricular no âmbito das disciplinas/áreas disciplinares, nem de enquadramento dos procedimentos legais de resposta, o que provoca nos docentes, em geral, uma enorme dificuldade na construção de estratégias educativas para crianças e jovens com NEE.” (p.6)

Apesar destas recomendações e desta consciência quanto à urgência de mudança, nos normativos em vigor, não existe uma preocupação tão dirigida para a atuação em contextos inclusivos, aliás, as referências a esta temática são muito simplistas e pouco aprofundadas.

No mais recente relatório descritivo das tendências de organização curricular da formação inicial dos professores de 1º e 2º ciclos do EB – nas licenciaturas e mestrados de habilitação para a docência em todos os estabelecimentos portugueses de ensino universitário e politécnico, públicos e privados, solicitado pelo Conselho Nacional de Educação e apresentado em 2015 – concluiu-se que, quanto à temática da inclusão, “identificaram-se unidades curriculares, maioritariamente com regime obrigatório de frequência mas, também, como disciplina de opção livre, com conteúdos dedicados às necessidades educativas em todas as instituições de ensino” (Almeida e Lopo, 2015, p. 30). Porém, convém salientar que “as abordagens orientadas para o trabalho específico em sala de aula com crianças com necessidades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, são diferenciadas no seu alcance e abrangência” (Almeida e Lopo, 2015, p. 30).

As mesmas autoras concluem que esta diferença de alcance e abrangência, no que respeita à preparação dos docentes para a educação inclusiva, e o facto de não existir em alguns planos de estudos a abordagem a esta temática, comprometem e condicionam seriamente a capacidade dos futuros professores para trabalhar com alunos e em comunidades heterogéneas (p. 44).

No que respeita à legislação relativa especificamente ao ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, em 1989, com o decreto-lei 344, surgiu, pela primeira vez, na estrutura curricular dos cursos de formação, a exigência de incluir “preparação inicial no campo da educação especial” (artigo 15º, n.º2).

Apesar de nos decretos mais recentes (43/2007 e 79/2014) não se ter voltado a referir esta obrigatoriedade, na sua grande maioria os planos de estudos incluem esta preparação, ou porque se parte do princípio de que o que foi legislado em 1989 se mantém em vigor até aos nossos dias ou porque se reconhece a necessidade atual da abordagem destas questões.

Nos normativos, nomeadamente em 2007, o regime jurídico de habilitação para a docência passa a ser exclusivamente profissional, deixando de existir habilitação própria e habilitação suficiente. Neste decreto-lei n.º 43/2007 são apresentadas seis grandes componentes de formação e em nenhuma delas é especificada a necessidade de formação para a atuação em contextos inclusivos ou, eventualmente, a necessidade de adquirir conhecimentos na área das Necessidades Educativas Especiais. No entanto, na última versão de 2014 (decreto-lei n.º 79/2014), para além do reordenamento das componentes de formação e a eliminação da componente das metodologias de investigação (que passa a ser transversal), é referida na alínea b), relativa à formação na área educacional geral, a abordagem às necessidades educativas especiais. É de mencionar, também, que esta é a única componente de formação na qual é feita referência, sendo que na Formação em Didáticas Específicas e na Prática Profissional não é especificada a necessidade de formar para a intervenção em contextos inclusivos.

Analisando o decreto-lei de 2007 e comparando-o com o de 2014, nos artigos que interessam ao estudo que desenvolvemos, podemos observar e refletir acerca de algumas mudanças.

Apresentamos seguidamente um conjunto de tabelas que permitem a comparação das estruturas curriculares emanadas pelo governo nestes dois documentos.

Tabela 2 . Organização de componentes de formação nos decretos-lei 43/2007 e 79/2014

n	Decreto-lei 43/2007 ²	Decreto-lei 79/2014 ³
---	----------------------------------	----------------------------------

² Mestrado para a docência de 1º e 2º CEB.

³ Mestrado para a docência de 1º e 2º CEB de Português, História e Geografia de Portugal e Mestrado para a docência de 1º e 2º CEB em Matemática e Ciências Naturais.

a) Formação educacional geral (FEG); b) Didáticas específicas (DE); c) Iniciação à prática profissional (IPP); d) Formação cultural, social e ética (FCSE); e) Formação em metodologias de investigação educacional (FMIE); f) Formação na área da docência (FAD).	a) Área da docência (AD); b) Área educacional geral (AEG); c) Didáticas específicas (DE); d) Área cultural, social e ética (ACSE); e) Iniciação à prática profissional (IPP).
---	---

Na tabela 2, à semelhança do que já foi referido anteriormente, assistimos a um reordenamento e nova nomenclatura das componentes de formação e à extinção da formação em metodologias de investigação educacional. Se no decreto-lei de 2007 esta formação surgia como autónoma, a sua passagem a fundamento transversal das diferentes componentes, no decreto-lei de 2014 “pode contribuir para que estes conteúdos sejam negligenciados nos planos curriculares” (Almeida e Lopo, 2015, p.14).

Relativamente à atitude investigativa, Estrela defende que “a necessidade de introduzir uma dimensão investigativa na formação inicial dos professores é cada vez mais sentida, constituindo a sua falta um dos pontos críticos identificados (...) na análise das políticas de formação da União Europeia” (2002, p.25). No entanto, Esteves refere que este investimento poderá “não vir a ter a relevância esperada para o desenvolvimento da autonomia dos mesmos (futuros professores), se a formação nessa área se apresentar afastada da procura de soluções para problemas da prática profissional real” (2009, p.47).

Fuentes e Ortega encaram a investigação e a inovação como processos complementares e, em certa medida, simultâneos uma vez que, embora diferentes, se fundem na realidade de um mesmo processo. A formação inicial é um espaço para estabelecer a relação entre a teoria e a prática através da experiência, da inovação, da investigação e da avaliação (2012, p.186).

Por sua vez, Estrela, já em 1992 considerava ser necessário “que o professor reflita permanentemente sobre a sua ação e sobre o seu pensamento, articulando-os, de modo que a investigação de que ele é mentor, seja constantemente regulada e reorientada. Será este percurso, com a reflexão de cada professor sobre a sua prática profissional, o vetor estratégico da sua formação” (Estrela, 1992, p. 45)

Também o necessário investimento no desenvolvimento integral do professor, nomeadamente em termos pessoais, no que respeita a competências sociais, emocionais, etc. não parece suficientemente clarificado em nenhuma destas componentes, ficando ao critério das instituições de formação.

A tabela seguinte compara os dois normativos no que respeita ao nº de créditos exigido nas diferentes componentes de formação, na licenciatura em Educação Básica.

Tabela 3. Distribuição de créditos pelas componentes de formação na Licenciatura em Educação Básica nos decretos-lei 43/2007 e 79/2014

Créditos Licenciatura – Educação Básica	Decreto-lei 43/2007		Decreto-lei 79/2014	
	Comp. de Formação	Créditos	Comp. de Formação	Créditos
	a) Formação educacional geral	15 a 20	b) Área educacional geral	mínimo 15
	b) Didáticas específicas	15 a 20	c) Didáticas específicas	mínimo 15
	c) Iniciação à prática profissional	15 a 20	e) iniciação à prática profissional	mínimo 15
	f) Formação na área da docência	120 a 135	a) Área da docência	Mínimo 125 (30 LP, 30 Mat, 30 CN e Hist/Geo Port e 30 Exp)
	e) Formação em metodologias de investigação educacional	Assegurada nas restantes componentes de formação	d) Área cultural, social e ética	Assegurada nas restantes componentes de formação
	d) Formação cultural, social e ética			
	TOTAL	180	TOTAL	180

As alterações ao número de créditos atribuídos a cada componente de formação na Licenciatura em Educação Básica conduziram a grandes mudanças nos planos de estudo.

A área da docência, nos dois normativos, assume um papel de total destaque na formação (120 a 135 créditos ou no mínimo 125), sendo que, com o decreto 79/2014, se delinearam especificamente os créditos para cada área disciplinar. Esta opção corresponde, de algum modo, à orientação dos planos de estudo para uma centração nos conteúdos a ensinar que pode maximizar a tendência para a academização da formação de professores assinalada por Formosinho (2009) e a que fizemos referência anteriormente.

Conforme referido no preâmbulo do decreto-lei 79/2014, crê-se que “a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam têm efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade de aprendizagem dos alunos”. Todavia, convém ressaltar que o ténue investimento na área das didáticas leva a questionar se aquilo que o docente “sabe” se transpõe, efetivamente, na sua prática.

De referir também que, ao contrário do preconizado pela maioria dos países da União Europeia, a componente educacional corresponde apenas a 18,8% do programa de formação, ao invés dos 25% ou mais como na maioria dos países (Almeida e Lopo, 2015, p.7).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial defende um currículo centrado no aluno e no seu desenvolvimento integral em diferentes contextos, na forte componente pedagógica, na procura de estratégias inclusivas e no necessário isomorfismo acima abordado, o que, de certo modo, corresponde a uma visão contrária à que se encontra privilegiada nestes normativos.

As tabelas seguintes comparam os dois normativos no que respeita ao nº de créditos exigido nas diferentes componentes de formação, no mestrado de Pré-escolar e 1º CEB; no mestrado de 1º CEB e no mestrado em 1º e 2º CEB.

Tabela 4. Distribuição de créditos pelas componentes de formação no Mestrado em Pré-escolar e 1º CEB nos decretos-lei 43/2007 e 79/2014

Créditos Mestrado Pré e 1º CEB	Decreto-lei 43/2007		Decreto-lei 79/2014	
	Comp. de formação	Créditos	Comp. de formação	Crédito
	a) Formação educacional geral	5 a 10	b) Área educacional geral	mínimo 6
	b) Didáticas específicas	25 a 30	c) Didáticas específicas	mínimo 36
	c) Prática de ensino supervisionada	40 a 45	d) iniciação à prática profissional	mínimo 48
	d) Formação na área da docência	0 a 5	a) Área da docência	mínimo 18
	TOTAL	90	TOTAL	120

Tabela 5. Distribuição de créditos pelas componentes de formação no Mestrado em 1º CEB nos decretos-lei 43/2007 e 79/2014

Créditos Mestrado – 1º CEB	Decreto-lei 43/2007		Decreto-lei 79/2014	
	Comp. de formação	Créditos	Comp. de formação	Créditos
	a) Formação educacional geral	5 a 10	b) Área educacional geral	mínimo 6
	b) Didáticas específicas	15 a 20	c) Didáticas específicas	mínimo 21
	c) Prática de ensino	30 a 35	d) Iniciação à prática profissional	mínimo 32

	supervisionada		a) Área da docência	mínimo 18
	TOTAL	60	TOTAL	90

Tabela 6. Distribuição de créditos pelas componentes de formação no Mestrado em 1º e 2º CEB nos decretos-lei 43/2007 e 79/2014

Créditos Mestrado 1º e 2º CEB	Decreto-lei 43/2007		Decreto-lei 79/2014	
	Comp. de formação	Créditos	Comp. de formação	Créditos
	a) Formação educacional geral	5%	b) Área educacional geral	mínimo 6
	b) Didáticas específicas	20%	c) Didáticas específicas	mínimo 30
	c) Prática de ensino supervisionada	45%	d) Iniciação à prática profissional	mínimo 48
	d) Formação na área da docência	25%	a) Área da docência	mínimo 27
	TOTAL	90 a 120	TOTAL	120

De 2007 para 2014 houve um aumento em termos de duração e, inevitavelmente, no número de créditos em todos os mestrados, revelador da necessidade de alargar o tempo de formação para habilitar os futuros professores para a docência.

Num modelo de formação deste tipo, a prática educacional e o estágio só são intensificados na parte final da formação, o que pode levar ao desenvolvimento de modelos sequenciais, isto é, aqueles que se caracterizam por “o professor se formar primeiro como especialista dos conteúdos que terá que ensinar e, posteriormente, adquire a qualificação pedagógica necessária para se converter no professor desses conteúdos que já era, previamente, especialista” (Sánchez, Abellán e Frutos, 2011, p.131).

Em Portugal, os modelos sequenciais existiram na formação de professores do 3º CEB e ensino secundário durante várias décadas, enquanto a formação de professores para os primeiros anos seguiu preferencialmente modelos integrados. Assim sendo, parece possível afirmar que a tendência para voltar a modelos sequenciais que, de algum modo, está subjacente ao DL 79/2014 pode ser um indício preocupante da falta de articulação teoria-prática. De referir que, conforme informação da equipa que elaborou o relatório mais recente, encomendado pelo Conselho Nacional de Educação, acerca da Formação Inicial de Professores, na “esmagadora maioria dos países europeus, a formação de professores de ensino primário segue o modelo integrado” (Almeida e Lopo, 2015, p.5), ou seja, a componente científica e educacional são lecionadas em paralelo e de forma, tanto quanto possível, interdependente.

No que respeita a esta última, a área educacional, convém reter que se refere à carga total de mestrado, que pode variar entre um ano, ano e meio e dois anos (dependendo dos créditos).

Relativamente ao estágio e à sua relação com as práticas inclusivas dos futuros professores, Gusmão e Rodrigues (2014) referem que

“um estágio desprovido de uma forte estrutura de acompanhamento à reflexão sobre a prática e de apoio à modificação da mesma torna-se a maior parte das vezes uma experiência frustrante que pode conduzir à inversão dos valores inclusivos vinculados nas disciplinas teóricas do curso e ao mimetismo acrítico das práticas educativas dos professores cooperantes, sejam elas inclusivas ou não” (2014, p.176).

Em síntese, as políticas de formação de professores em Portugal não têm sido reveladoras de uma especial preocupação com a formação para a diversidade e com a preparação para o desempenho profissional numa escola inclusiva. Assim, cada instituição de formação tem abordado esta temática de acordo com as suas próprias orientações e conceções, provavelmente tendo em conta também os recursos humanos de que dispõe. No entanto, como vimos antes, é necessário que os professores se sintam preparados para lidar com a heterogeneidade dos alunos e se a formação inicial não pode abarcar todo o leque de situações e dilemas que irão enfrentar na vida profissional, pode, pelo menos, desenvolver capacidades, atitudes e conhecimentos que lhes permitam problematizar essas situações, procurar respostas, experimentar e reajustar processos e procedimentos pedagógicos.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. PROBLEMÁTICA E QUESTÕES ORIENTADORAS

De um modo global, na realidade portuguesa, cremos que o caminho inclusivo é “a escola que queremos ter”, porém, conforme verificado em diversos estudos e, recentemente, no *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (TALIS, OCDE, 2019), os professores revelam grandes dúvidas e muitos constrangimentos no atendimento a alunos com necessidades específicas, uma vez que muitos deles não se sentem preparados para intervir com esta população em sala de aula, pois entendem que na sua formação não adquiriram os conhecimentos específicos sobre as deficiências e as dificuldades de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de técnicas, metodologias ou recursos essenciais para operacionalizar em sala de aula.

Foi com o intuito de perceber estas inquietações, conhecer as conceções docentes neste âmbito e o modo como os professores estão, ou não, a conseguir uma efetiva flexibilização e diferenciação de práticas inclusivas nas escolas e de que forma a sua formação inicial os prepara ou preparou para essa atuação, que surgiu este trabalho de investigação, tendo como questão central: Que formação inicial de professores para a intervenção em contextos educativos inclusivos?

Decorrente desta questão central, definimos algumas subquestões que orientaram a nossa pesquisa bibliográfica e, essencialmente, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que teremos oportunidade de explicitar já se seguida:

- Como é que as NEE são abordadas nos planos de estudos das Escolas Superiores de Educação e das Universidades Públicas em Portugal?
- Que representações têm os professores de 1º CEB em formação e recém-formados sobre a inclusão de alunos com NEE?
- Que perceção têm os professores do 1º CEB em formação e recém-formados sobre a sua preparação para a inclusão de alunos com NEE?
- Que perceção têm os formadores sobre a preparação dos professores do 1º CEB recém-formados para a inclusão de alunos com NEE?
- Quais as principais medidas/mudanças necessárias apontadas pelos estudantes, recém-formados e formadores de professores na preparação dos futuros professores de 1º CEB para a inclusão de alunos com NEE?

Este estudo não nasce por considerarmos basilar falar numa educação específica para a inclusão, nem parte do princípio que é necessário distinguir a formação para a inclusão das abordagens mais gerais nesta área. Pelo contrário, este estudo nasce por considerarmos que a inclusão é um princípio básico do sistema educativo e, deste modo, toda a formação se deve orientar nesse sentido. Sabendo que na maior parte dos cursos de formação inicial continuamos a ter uma ou mais disciplinas dedicadas especificamente às NEE, reconhecemos que esta abordagem não se tem revelado a adequada, visto que...

“disciplinas que surgem no meio do percurso de formação, de modo tão desligado das restantes e tão marginal à iniciação à prática profissional, que a sua inserção nos planos de estudos parece, ela própria, contribuir para perpetuar a segregação e marginalização destes alunos ou, no mínimo, para perpetuar a noção de que a educação destes alunos configura uma situação excecional e requer condições excecionais” (Leite, 2016, p.5)

Considerámos essencial centrar a nossa análise no modo como as disciplinas da componente didática, os momentos de prática pedagógica, os contributos da área de pedagogia e do currículo, assim como um crescimento profissional assente na reflexividade, no questionamento e na necessidade constante de formação e investigação ao longo da vida profissional, poderá, efetivamente, convergir para que os futuros professores possam atuar de modo proficiente e enriquecedor quando em exercício de funções em contextos inclusivos.

2. OBJETIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A validação e fiabilidade dos processos de investigação científica são, cada vez mais, uma preocupação com vista a tornar os desenhos metodológicos e as conclusões obtidas o mais confiáveis possível e, conseqüentemente, aceites pela comunidade (científica e profissional).

Sabemos que qualquer investigação deverá pautar-se por critérios de rigor, consistência e credibilidade. Todo o propósito científico tem de adquirir o seu lugar, evitar o conhecimento trivial. Esteves (2002) refere que “para que a investigação científica possa influenciar a formação de professores, também é forçoso que não ignore nem subestime os problemas com que a ação prática

se defronta” (p.344). Acrescenta ainda que é fundamental que “se reja por critérios de exigência, de rigor e de sentido crítico no que às opções epistemológicas e metodológicas diz respeito” (p.334).

Também neste sentido, Estrela refere que:

“necessitamos urgentemente de repensar a responsabilidade social do investigador em ciências de educação, mas também a sua responsabilidade científica. E esta não poderá certamente dispensar a ética da construção da verdade possível assente em critérios de rigor. E se as ciências da educação não enveredarem por um conceito de investigação assente no rigor – alerta Jurgen Schriewer – estarão condenadas a desaparecer a curto prazo” (2007, p.38)

Nóvoa, consciente desta crise na área das ciências da educação, considera que:

“o futuro das ciências da educação depende, em grande parte, da capacidade de construir laços fortes em duas direções principais. Por um lado, junto das escolas e dos professores, estabelecendo relações de parceria, não hierarquizadas, que conduzam a um enriquecimento mútuo do campo profissional e do campo científico. Por outro lado, numa relação mais intensa com as dimensões públicas, seja no diálogo com as políticas públicas, seja na intervenção no debate público e no envolvimento das famílias e da sociedade na definição da educação contemporânea.” (20018, p. 28)

Foi com esta aspiração que nos propusemos a este trabalho de investigação, procurando conhecer e refletir acerca da formação inicial dos professores para o atendimento a todos os alunos, respeitando-os na sua diferença e individualidade. É determinante criar a possibilidade de

“investir de forma apropriada o conhecimento científico disponibilizado pelas ciências da educação e da formação, numa formação inicial de professores, que signifique a construção de uma profissão capaz de interpretar com autonomia e elevado sentido de responsabilidade ética a missão de que a sociedade a investiu.” (Esteves, 2002, p. 353).

Neste sentido, definimos como objetivo geral: **Identificar conceções e práticas na formação inicial promotoras da inclusão em contextos regulares no 1º CEB**. E como objetivos específicos os que seguidamente apresentamos:

- Conhecer e compreender os percursos de formação inicial no âmbito das NEE de professores do 1º CEB recém-formados.

- Identificar as principais concepções de professores do 1º CEB em formação e recém-formados sobre a inclusão de alunos com NEE.
- Identificar a percepção de professores do 1º CEB em formação e recém-formados sobre a sua preparação para a inclusão de alunos com NEE.
- Identificar as percepções de formadores de professores do 1º CEB sobre a preparação dos seus alunos para a inclusão de alunos com NEE.
- Aferir junto de formadores de professores quais as práticas letivas operacionalizadas no atendimento à heterogeneidade e às NEE na sua instituição de formação;
- Conhecer as principais medidas/mudanças apontadas por formandos e formadores de professores do 1º CEB para melhorar a formação com vista à inclusão de alunos com NEE.
- Apresentar recomendações/propostas para um modelo de formação inicial, promotor de práticas inclusivas em contextos regulares no 1º CEB.

Com o intuito de atingir estes objetivos a que nos propusemos, foi elaborado o presente estudo que se inscreve no paradigma interpretativo, uma vez que se pretende compreender intenções e significações das ações através de processos inferenciais e indutivos (Bogdan e Biklen, 1994). Este projeto assenta numa visão holística da realidade, procurando não isolar os fenómenos em estudo dos contextos em que se desenvolvem. Coutinho (2014) refere que a investigação orientada por este paradigma é “como que uma “fusão de horizontes”, já que consciente das suas ideias pré-concebidas - o seu “horizonte” -, o investigador busca incessantemente o conhecimento abrindo a “sua” a outras perspetivas (outros horizontes) que com ele se fundem, completam e expandem.” (p. 19).

De acordo com Aires (2011), o projeto de pesquisa no âmbito do paradigma interpretativo, “descreve um conjunto flexível de linhas orientadoras que relaciona os paradigmas teóricos com as estratégias de pesquisa e os métodos de recolha de material empírico” (p. 20).

O trabalho de campo realizado é, fundamentalmente, qualitativo. Esta abordagem visa “investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas intenções sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p. 28).

Em termos conceptuais, qualquer investigação deve ser sistemática, metódica, replicável, racional, empírica, objetiva, comunicável e cumulativa (Haro, Serafim, Cobra, Faria, Roque, Ramos, Carvalho e Costa, 2016) e são estas características que garantem o conhecimento do que vai ser produzido e as suas particularidades.

São características da pesquisa qualitativa a sua grande flexibilidade e adaptabilidade, uma vez que:

“ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos. Tal postura requer, portanto, maior cuidado na descrição de todos os passos da pesquisa: a) delineamento, b) recolha de dados, c) transcrição e d) preparação dos mesmos para sua análise específica” (Gunther, 2006, p.204).

Pretendemos desenvolver um processo de investigação flexível e atento ao contexto e aos sujeitos, e não apenas aos resultados, assumindo que o investigador é, no fundo, o “instrumento” de recolha de dados, conforme referem Carmo e Ferreira (2008, p. 198). Conscientes de que não é possível fazer generalizações neste tipo de estudo, a “preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a que outros contextos podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994).

Mais especificamente, tendo em conta os objetivos a que nos propomos, consideramos que este trabalho se desenvolve como um estudo de caso, uma investigação empírica que consiste na análise detalhada de uma situação, sujeito ou acontecimento, o “caso”.

Segundo Yin (1994, p.9): o estudo de caso é a estratégia mais adequada para responder às questões “como?” e “porquê?” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador pretende trabalhar e o conhecimento que resulta deste tipo de estudo privilegia “a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (Morgado, 2013, p.57).

Este último autor (2013 p.62-63), refere que um estudo de caso, inscrito no paradigma interpretativo, concilia as seguintes dimensões:

Descritivo – (...) baseia-se na recolha e descrição de distintos aspetos que conformam o contexto em que se realiza a investigação;

Exploratório – (...) objetivo principal a familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, permitindo descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que o integram, com vista a um aprofundamento do mesmo (...);

Interpretativo – (...) o investigador, mais do que desvendar a relação causa-efeito de um dado acontecimento, situação ou caso observado, procura interpretar e compreender os fenómenos que lhe subjazem, a partir da conjunção das perspetivas dos distintos atores implicados no mesmo (...), bem como de análise de documentos relevantes para essa interpretação (...).

A finalidade deste tipo de estudo “é sempre holística (sistémica, ampla, integrada), ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade” (Coutinho e Chaves, 2014, p. 223).

Morgado também considera:

“o estudo de caso como uma estratégia de investigação muito útil no processo de avaliação das escolas, uma vez que permite produzir informação pertinente quer para compreender o funcionamento da escola, quer para fundamentar decisões que concorram para melhorar a sua prestação educativa.” (2013, p. 57).

Em 1999, Stake definia quatro características fundamentais a ter em conta quando se envereda por este tipo de desenho de investigação: é um *estudo holístico*, que tem em conta a globalidade dos contextos, procurando compreender o objeto de estudo; é um *estudo empírico*, nutre-se de uma significativa recolha de informações por diverso meios, sendo o mais naturalista possível; é um *trabalho interpretativo*, baseando-se na intuição e na interação entre o investigador e o sujeito e é um *estudo empático*, pois considera a intencionalidade dos atores através dos seus esquemas de referência e valores.

O estudo de caso está estritamente ligado ao trabalho de campo, sustentando-se em diversas fontes de dados. Para garantir a sua eficácia, também Yin (1994) aponta cinco características fundamentais: ser relevante, completo, considerar perspetivas alternativas, demonstrar uma recolha de dados adequada e suficiente e a sua apresentação ser motivante para o leitor.

Stake (1994), destaca três diferentes tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O nosso estudo inscreve-se no segundo tipo, estudo de caso instrumental, uma vez que o problema em estudo é pré-existente, pelo que a seleção da instituição a estudar acerca do tema/problema poderia ter sido outra, desde que mantidos os objetivos de estudo. Stake (1994) assinala que, nos estudos instrumentais, um caso particular é analisado para fornecer “pistas” sobre uma questão ou para garantir o refinamento da teoria. O contexto selecionado é de interesse secundário, desempenha apenas um papel de apoio facilitando a análise do objeto em estudo. Refere o autor que o caso é examinado em profundidade, o seu contexto analisado, as suas atividades escrutinadas, porque isso permite aceder ao interesse externo que norteia o estudo.

Neste sentido, e tendo em conta as características deste tipo de estudo e os próprios objetivos da investigação, a utilização de processos essencialmente indutivos permite ao investigador a obtenção de resultados mais consentâneos com os objetivos a que se propôs, apropriando-se das

“intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto” (Morgado, 2013, p. 59).

Como refere Coutinho (2014), o caso pode ser um indivíduo, um grupo, uma comunidade, mas também pode ser uma medida educativa, ações e interações, ambientes, incidentes e acontecimentos. No presente estudo, consideramos caso a formação inicial de professores para a inclusão e incidimos sobre uma instituição do ensino superior.

Pretendemos confrontar diferentes perspetivas de diferentes intervenientes, com recurso a diferentes fontes de informação e técnicas de recolha de dados, num processo de triangulação (De Ketele e Roegiers, 1999; Coutinho, 2014). A triangulação permite um conhecimento multifacetado, amplo e articulado acerca do objeto de estudo e uma compreensão mais profunda e holística do caso.

Para o estudo de caso, seleccionámos uma Instituição de Formação de Professores. O principal critério para a seleção da instituição escolhida foi o de garantir a máxima rentabilidade na investigação. A acrescentar que, tal como indica Stake (1999), “devemos escolher casos que sejam fáceis de abordar e onde as nossas indicações sejam bem acolhidas” (p.17). Efetivamente, esta disponibilidade e abertura para a operacionalização do projeto é de extrema importância para pôr em marcha as diferentes etapas de recolha de dados.

3. PLANO DO ESTUDO E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Tal como referido anteriormente, os cursos de mestrado abrangidos neste estudo serão os que incluam a formação para a docência em 1º Ciclo, quer segundo o Decreto-lei 43/2007 (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; e Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico), bem como os cursos de mestrado definidos no decreto-lei 79/2014, no qual assistimos a uma ramificação em termos de especialização (Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB e Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do EB).

Numa 1ª fase, foi solicitada autorização ao Presidente da Instituição para a recolha de dados. Inicialmente procedemos à aplicação de duas entrevistas exploratórias, com carácter informal, a professores recém-formados do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB. Após reflexão perante estas entrevistas exploratórias que nos permitiram conceber e ajustar o guião, demos início à recolha dos dados, realizando entrevistas semiestruturadas a ex-estudantes do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, formados pela instituição selecionada e que se encontrassem em exercício de funções.

Estabelecemos como faixa de seleção os 0 a 5 anos de serviço docente após a conclusão da sua formação para a docência.

Foram entrevistados 12 professores recém-formados, todos em exercício de funções e que tivessem feito o curso na instituição em estudo. No que respeita à caracterização sociodemográfica da amostra, de entre os entrevistados, 11 eram do género feminino e 1 do género masculino. Todos exerciam funções em instituições particulares na região da grande Lisboa, à exceção de uma professora que se encontrava numa escola pública na mesma região. Aquando da realização da entrevista, os professores tinham idades compreendidas entre os 23 e os 31 anos de idade.

Estes docentes foram escolhidos por conveniência (Coutinho, 2014), a partir da sua disponibilidade. As entrevistas foram realizadas em locais diversos, atendendo à disponibilidade dos entrevistados. Procedeu-se à gravação das mesmas, mediante autorização expressa do entrevistado e, posteriormente, foram transcritas na sua totalidade. A duração das entrevistas foi bastante variável, dependendo da dinâmica estabelecida com o entrevistado, bem como da sua capacidade de envolvimento e interesse no tema, no entanto, de um modo global, as entrevistas duraram, em média, 30 minutos. Os entrevistados foram identificados com o código RF (Recém-formados) associado a um número de ordem (RF1 a RF12).

Na 2ª fase, criámos três grupos focais de estudantes de mestrado (4 participantes por grupo focal) em formação na área de docência do 1º Ciclo para a abordagem da temática em estudo, num ambiente de debate e reflexão, analisando imagens, tabelas, respondendo a questões de resposta aberta, etc. Cada um dos grupos entrevistados proveio de uma formação diferenciada, assim, houve um grupo focal com estudantes com formação em Ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico, que se preparam para lecionar todas as áreas/disciplinas nos dois ciclos (decreto-lei 43/2007), e dois grupos distintos que, de acordo com o decreto-lei 79/2014, foram formados para lecionar: um, o 1º CEB e o 2º CEB nas áreas de Matemática e Ciências Naturais e outro em 1º CEB e o 2º CEB nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal:

Tabela 7. Área de formação dos estudantes participantes nos grupos focais

Grupo Focal	Área de Formação	Normativo
1	Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do EB	decreto-lei 43/2007
2	Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB	decreto-lei 79/2014
3	Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB	decreto-lei 79/2014

De entre os 11 estudantes (um dos estudantes selecionados não pode comparecer por questões de saúde, pelo que a amostra inicialmente prevista de 12 elementos se reduziu para 11), 10 eram do género feminino e 1 do género masculino e tinham idades compreendidas entre os 22 e 33 anos.

Estes grupos de discussão foram dinamizados na instituição de formação e os alunos foram contactados via *e-mail* para se proceder ao agendamento do dia e hora mais conveniente para todos os envolvidos. O registo da sessão foi filmado, mediante autorização dos envolvidos, para posterior transcrição integral. A gravação audiovisual foi imprescindível devido à presença de vários intervenientes e devido à complexidade que se gera com diversos discursos em simultâneo.

Para referenciar estes participantes, utilizámos um sistema de codificação que identifica cada um dos estudantes (AF1 a AF11 – Alunos em Formação) mas também o(s) Grupo(s) Focal(is) em que se inseria (GF1 – Grupo Focal 1; GF2 – Grupo Focal 2 e GF3 – Grupo Focal 3).

Na 3ª e última fase foram aplicadas entrevistas semiestruturadas aos formadores de futuros professores da Instituição selecionada, uma amostra não aleatória e criterial, pois seleccionámos os formadores segundo um critério pré-definido. Por considerarmos que a preparação para atuar em contextos inclusivos vai muito além dos objetivos das Unidades Curriculares de Necessidades Educativas Especiais/Educação Inclusiva, pois o princípio da Infusão (Rodrigues, 2014) “pressupõe, assim, que todos os conteúdos que digam respeito à educação e ao ensino de alunos com dificuldades sejam integrados nas disciplinas regulares” (p.89), optámos por entrevistar também os docentes coordenadores das diferentes Didáticas nos cursos de mestrado: Língua Portuguesa; Matemática; Expressões; Ciências Naturais; e História e Geografia. Entrevistámos ainda os coordenadores das áreas do Currículo e NEE e os coordenadores da Prática Educativa Supervisionada, nos mesmos mestrados. É de referir que, no plano de estudos destes mestrados nesta instituição, há uma UC obrigatória no 1º ano que abrange as questões curriculares e a abordagem das NEE. A UC, no entanto, é lecionada em dois módulos distintos (currículo+NEE), cada um com seu professor. No plano de estudos da licenciatura em Educação Básica que antecede os mestrados em formação de professores, surgem algumas UC relacionadas com as NEE, mas são de carácter eletivo, pelo que muitos estudantes se deparam com a abordagem desta temática apenas no mestrado.

Nesta amostra de 8 formadores, quatro eram do género masculino e 4 do género feminino, com idades nas faixas dos 40, 50 e 60 anos. Todos os docentes entrevistados tinham o grau de doutor, encontrando-se a maioria em exercício de funções no ensino superior há mais de 10 anos. Alguns dos professores coordenadores de UC da componente Educacional Geral são também coordenadores da Prática de Ensino Supervisionada nestes mestrados.

Os docentes foram contactados via *e-mail* e/ou telefonicamente, a partir de uma base de dados da Instituição, sendo que as entrevistas se realizaram na escola de formação de acordo com a disponibilidade dos docentes. À semelhança das restantes entrevistas, houve lugar a gravação e posterior transcrição.

No tratamento e análise das entrevistas, cada formador foi codificado com a sigla FP (Formadores de Professores) associada a um número de ordem, bem como a um código referente à sua área de formação (EG –Educação Geral; D –Didáticas e PES (Prática Educativa Supervisionada).

4. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

Antes de iniciar a recolha de dados propriamente dita, foram realizadas entrevistas exploratórias a alguns professores recém-formados em exercício de funções, as quais serviram “para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses pré-estabelecidas”, ou seja, trata-se “de abrir o espírito, de ouvir, e não de pôr perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de pôr o problema, e não de testar a validade dos nossos próprios esquemas” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 68). Estas entrevistas de carácter menos formal favoreceram a estruturação do projeto de investigação, bem como contribuíram para a seleção das melhores técnicas de recolha e tratamento de dados de modo a atingir os objetivos centrais desta investigação.

Posteriormente, iniciámos a recolha de dados junto dos formadores de professores e professores recém-formados participantes no estudo, que ocorreu, como referimos antes, através de entrevistas semiestruturadas. A escolha desta técnica de recolha de informação deve-se ao facto de constituir o modo mais efetivo para recolher informações completas, pormenorizadas e em profundidade acerca do tema em estudo, “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.192). Segundo De Ketele e Rogiers (1993, p.21), este tipo de entrevistas, com um conjunto flexível de questões que servem de referência ao tema da conversa, traz duas grandes vantagens: o discurso representa de modo mais efetivo as ideias do entrevistado pela liberdade que lhe é conferida e as informações são recolhidas num tempo muito mais curto, comparativamente com uma entrevista livre.

A entrevista orientou-se por objetivos, alinhada com o enquadramento conceptual e teórico e fundamentada por uma revisão prévia da literatura. Para a sua realização elaborámos um guião

estruturado em capítulos mas com um carácter muito flexível, o que “permite seguir o discurso do entrevistado na sua lógica própria sem preocupação com a ordem do questionamento”, o que o deixa mais confortável e disponível para partilhar as suas opiniões, visto que “se assemelha a entrevista a uma conversa informal e fluida” (Guerra, 2006, p.53).

O guião das entrevistas aos professores recém-formados assentou sobre sete blocos, sendo que o primeiro legitima e motiva para a entrevista e o último formaliza o agradecimento pela colaboração dos professores recém-formados. Quanto aos restantes cinco blocos, estes constituíram-se como os cinco temas centrais destas entrevistas: as conceções sobre Educação Inclusiva; o Perfil do Professor Inclusivo; a Prática Educativa em contexto inclusivo; a opinião sobre a formação inicial para atuar em contexto inclusivo; e as sugestões para a formação inicial. Para cada um destes blocos foram definidos objetivos e formuladas as questões que permitiriam atingir os objetivos patentes no guião (ver anexo 1).

No que respeita ao guião da entrevista semiestruturada aplicada aos formadores de professores, os blocos centrais em análise foram: o Perfil do Professor Inclusivo; a Educação Inclusiva na área que coordena; a opinião sobre a formação inicial para atuar em contexto inclusivo; a Educação Inclusiva na Formação de Professores e sugestões para a formação inicial. Ainda que o objetivo a atingir nos diferentes temas fosse o mesmo para todos os docentes, as perguntas foram formuladas de forma diversa, atendendo à área de coordenação de cada um dos formadores, ou seja, aos professores da Prática Educativa Supervisionada foram colocadas questões relacionadas com a Educação Inclusiva nos contextos de estágio e seu impacto na formação dos futuros professores; no caso das Didáticas, as questões formuladas procuraram perceber de que modo, implícito ou explícito, é que este tema da educação inclusiva é abordado nas aulas destes docentes e, por fim, no que respeita às UC relacionadas com as NEE, as questões procuraram aferir de que modo é que a existência desta disciplina e dos objetivos pelos quais esta se rege contribui para o preparação de um professor inclusivo (ver anexo 2).

No que respeita aos alunos em formação, optámos pela técnica de recolha de dados através do grupo focal, ou grupo de enfoque, uma técnica de investigação qualitativa estritamente ligada à abordagem compreensiva. Morgan (1977) define esta técnica como uma recolha de dados realizada através das interações grupais ao discutir um tópico especial sugerido pelo investigador/moderador. Barbour (2009) considera que os grupos focais “proporcionam uma oportunidade de gerar dados que são bons candidatos à análise pela abordagem do interacionismo simbólico, que enfatiza a construção ativa do significado” (p.62). Tem como objetivo principal “identificar perceções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto”, bem como,

“apreender como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências” (Dias, 2000, p.3).

A escolha desta técnica está relacionada com o facto de considerarmos que as dinâmicas de grupo proporcionam uma maior diversidade e profundidade de respostas, sendo que se obterá uma maior produção de informações e que estas serão mais ricas e proveitosas para atingir os objetivos. Flick (2005) salienta que, para o estudo de opiniões e atitudes sobre determinados assuntos mais delicados, a dinâmica de grupo é mais apropriada que uma entrevista individual estruturada. Hunt e Livingstone (1996, cit. in Flick, 2005) encontram um potencial duplo nesta técnica: “em primeiro lugar, gera debate, revelando assim quer os significados atribuídos pelas pessoas aos temas discutidos, quer o modo de acertarem mutuamente aqueles significados. Em segundo lugar, criam diversidade e diferença, tanto no interior do grupo como inter-grupos” (p.124).

Morgan (1997) aponta três diferentes modalidades de grupo focal, sendo que neste caso o trabalho desenvolvido se insere na primeira categoria apontada pelo autor: grupos autoreferentes. Gondim (2003) refere que estes procuram “responder a indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural e avaliar opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectivas futuras” (p.153).

Os grupos focais assumem um caminho essencial para a investigação pelo entendimento que proporcionam na forma como as pessoas criam as suas visões e expressam as suas opiniões. Cabe ao moderador estimular o debate para que discussões dinâmicas possam ser favorecidas. Efetivamente, a grande diferença entre uma entrevista de grupo e um grupo focal, é a diferença dos papéis entre o entrevistador e o moderador. Gondim (2003, p.151) refere que

“o entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois a sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema.”

Neste sentido, Barbour (2009) defende que a tarefa do moderador é a facilitação e não o controlo, sendo este a peça basilar do grupo focal, na medida em que deverá ser flexível e com experiência nas dinâmicas de grupo, de modo a conduzir a discussão sem inibir a expressão livre de ideias, procurando que todos participem e evitando a monopolização por parte de alguns elementos (Dias, 2000).

Coutinho (2014) salienta como pontos fortes da utilização desta técnica a possibilidade de exploração de novas ideias; o facto de permitir sondar opiniões e a possibilidade de analisar a forma como os participantes interagem. Para Morgan (1997), esta é uma técnica que permite uma recolha rápida e eficiente de dados num curto espaço de tempo (*“quick and easy”*).

Por outro lado, Coutinho (2014) considera que são aspetos mais fracos desta técnica: a dificuldade na organização dos momentos/sessões e a fase de análise; a possibilidade do momento ser monopolizado por alguns elementos e o próprio enviesamento dos dados por parte do moderador. Por sua vez, Barbour (2009) refere que os principais desafios deste método consistem na apreciação das questões relacionadas com uma análise mais profunda, no entendimento das características do grupo que podem ultrapassar a análise, na observação cautelosa dos silêncios e dos padrões que podem ser criados. Como refere o autor, são pequenos pormenores aos quais se deve prestar a devida atenção, “uma vez que o todo pode ser infinitamente maior que a soma das partes” (p.166). Por sua vez, Gondim (2003) refere ainda a questão da não representatividade e, consequentemente, a inviabilidade de generalização e a complexidade em exercer uma análise desvinculada dos seus próprios valores por parte do moderador.

Para a realização deste grupo focal foi essencial elaborar um roteiro, não lhe dando um carácter muito estruturado e fechado. Um bom guião é aquele que “permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes” (Gondim, 2003, p.154).

Neste sentido, a proposta de análise e discussão de algumas imagens e de reflexão face a alguns elementos-chave sobre o tema foi, na nossa opinião, a melhor forma de garantir que todos pudessem expressar as suas ideias, sem haver discussões paralelas, nem monopolizações.

Assim, o Guião dos Grupos Focais assentou sobre seis grandes blocos, muito semelhantes aos blocos dos guiões dos professores recém-formados e formadores de professores: A) legitimação e motivação para a entrevista; B) conceções sobre Educação Inclusiva; C) Perfil do Professor Inclusivo; D) opinião sobre a formação inicial para atuar em contexto inclusivo; E) sugestões para a formação inicial e F) agradecimento (ver anexo 3).

No que respeita ao Bloco B) - Conceções sobre a Educação Inclusiva -, os alunos foram convidados a comentar duas imagens/cartoons apresentadas em formato digital que fomentavam esta discussão, como se pode ver no anexo 3. No bloco seguinte, o Perfil do Professor Inclusivo, foi apresentada a seguinte tabela, também em formato digital, com os quatro valores fundamentais de um professor inclusivo, definidos pela AEDEE (2012), sendo que os estudantes foram desafiados a enumerar atitudes, capacidades e conhecimentos inerentes a cada um dos valores apresentados:

Tabela 8. Valores fundamentais do professor para atuar em contexto inclusivo (AEDEE, 2012) – grupos focais

Valores fundamentais do professor para atuar em contexto inclusivo (AEDEE, 2012)		
1	Valorização da diversidade	- Conceções de EI - Perspetivas do professor sobre a diferença
2	Apoiar todos os alunos	- Aprendizagens académicas, práticas, sociais e emocionais de todos os alunos - Metodologias essenciais em turmas heterogéneas.
3	Trabalho com outras pessoas	- Trabalho com pais e famílias - Trabalho com outros profissionais de educação
4	Desenvolvimento profissional e pessoal	- Professores como profissionais reflexivos - Formação Inicial como base para o desenvolvimento profissional contínuo

Por fim, relativamente às perceções sobre a formação inicial, os estudantes foram convidados a refletir individualmente acerca dos pontos positivos e negativos da sua formação inicial, registando por escrito as suas conclusões para posterior apresentação e discussão com o grupo.

Com recurso aos ficheiros áudio no caso das entrevistas aos recém-formados e formadores de professores, procedeu-se à transcrição integral das entrevistas (cf. anexos 4 a 15 para os professores recém-formados e 16 a 23 para os formadores de professores) e com recurso aos ficheiros audiovisuais, transcreverem-se os dados dos grupos focais (ver anexos 24, 25 e 26).

Para analisar as entrevistas semiestruturadas e os resultados dos grupos focais, recorreremos à análise de conteúdo, em que “são identificados os *corpus* centrais da entrevista a analisar em profundidade e, com recurso à identificação e à contagem de categorias e subcategorias, faz-se uma análise de conteúdo temática” (Guerra, 2006, p.83). Esta análise pormenorizada do conteúdo é uma “forma de sistematização da informação recolhida, tratando de forma metódica as informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.227). Esta técnica pretende descrever as mensagens, mas também interpretar o sentido do que foi dito – incluindo, portanto, operações de descrição dos fenómenos (nível descritivo), e a descoberta de relações de causalidade / de interpretação das dinâmicas sociais em estudo (nível interpretativo). A análise de conteúdo é sempre realizada a partir da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências, sendo que “o ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (Bardin, 1977). Produzir inferências significa não somente

produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas relacionar pressupostos teóricos de diversas concepções com as situações concretas.

A escolha desta técnica de análise pode ser explicada pela necessidade de enriquecimento da compreensão das significações, pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem e as mensagens implícitas no discurso. Procurámos garantir a exaustividade na análise, esgotando a totalidade das entrevistas; a homogeneidade através de uma clara separação entre temas, categorias e subcategorias; a exclusividade, garantindo que não há repetições ou enviesamentos de elementos recolhidos; a objetividade, sendo que se pretende que os critérios de codificação sejam sempre iguais em todas as análises e, por fim, garantir a adequação da informação recolhida de acordo com os objetivos/propósitos do estudo (Bardin, 2006).

Segundo esta autora, a análise de conteúdo assume três fases que operacionalizámos ao longo deste trabalho de investigação: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise organizámos o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais, recorrendo às seguintes etapas: leitura flutuante, o contacto com os documentos da recolha de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; formulação das hipóteses e dos objetivos; elaboração e determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2006).

A exploração do material constituiu a segunda fase: a exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registo (unidade de significação a codificar correspondendo ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e, eventualmente, à contagem frequencial). Nesta fase procurámos garantir um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (cf. anexos: recém-formados anexos 27 a 38; formadores de professores anexos 39 a 46 e estudantes em formação anexos 47, 48 e 49).

Na terceira fase tratámos os resultados através da inferência e interpretação. Nesta etapa ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais (Bardin, 2006).

A análise foi realizada através de um processo indutivo-aberto (Esteves, 2005), construído ao longo destas diferentes etapas e assumindo-se como um processo de carácter flexível e reflexivo.

5. CRITÉRIOS DE CREDIBILIDADE E PRINCÍPIOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

As questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde o momento em que se escolhe o tema e se formulam as questões que se pretende que sejam respondidas, quando se seleciona a amostra e a metodologia, quando se definem os procedimentos de análise e se elabora a redação do texto e até mesmo no processo de divulgação do estudo.

Os princípios éticos fundamentais consagrados pelo *The European Code of Conduct for Research Integrity* (2017), que configuram uma investigação responsável, incluem: a confiabilidade; a honestidade; o respeito e a responsabilidade. Assim, o objetivo deve estar na procura da verdade (honestidade), usando os métodos cientificamente (confiabilidade) e eticamente (respeito) consistentes e com impacto para a comunidade científica e para a sociedade em geral (responsabilidade).

Conforme indica a Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação na sua Carta Ética, “a referência a padrões éticos comuns potencia a ação esclarecida e autónoma dos investigadores, ao mesmo tempo que favorece o processo de construção identitária da comunidade científico-educacional portuguesa, contribuindo decisivamente para a credibilização pública” (2014, p.5). Neste documento considera-se ainda que:

“a ponderação de carácter teológico, sobre os princípios e fins da ação, feita em situação e por cada ator, é indissociável do compromisso de tipo deontológico associado à adoção de padrões de conduta que permitam assegurar a realização prática de tais princípios garantindo, desse modo, as condições necessárias a um aperfeiçoamento constante.”(p.6)

É segundo estes valores ético-deontológicos que procurámos pautar este trabalho de investigação, indo ao encontro de critérios de cientificidade que importa ter em conta em todos os estudos mas, maioritariamente, naqueles que assumem uma natureza interpretativa e de base qualitativa. Segundo Lima e Pacheco (2005),

“existe, efetivamente, uma tensão inerente entre a pesquisa qualitativa, que se caracteriza pela fluidez e pela incerteza indutiva, e as linhas de orientação características dos códigos de conduta ética estabelecidos pelas instituições,

caracterizados pelo estatismo e pela elevada formalização, pois estes códigos são bem mais típicos dos modelos quantitativos de pesquisa.” (p.131)

Pretende-se que cada investigador seja íntegro e capaz de assumir responsabilidade pela sua ação investigativa, atuando sempre segundo princípios de transparência e responsabilidade social, de forma que os conhecimentos produzidos com o trabalho investigativo possam ser usados em benefício de todos. A Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação na sua Carta Ética refere que não é possível uma prescrição estanque quanto a procedimento de cariz ético e deontológico, isto é, uma Carta Ética “não oferece soluções para os múltiplos problemas e dilemas que emergem na prática, isto é, ela não substitui, nem poderia substituir, o poder de decisão dos investigadores” (2014, p.18). Conforme atrás referido, para além de uma atitude honesta e rigorosa, o investigador deve inserir-se “num modelo de regulação prática assente no primado da reflexividade ética e na valorização do juízo prudencial, feito em situação.” (2014, p.18)

Também a ALLEA - All European Academies (2017) refere que um “Código de Conduta” eficaz para a comunidade de investigadores é um documento dinâmico que é atualizado regularmente e que permite diferenças locais ou nacionais na sua implementação. Pesquisadores, academias, sociedades científicas, agências financiadoras, organizações de pesquisas públicas e privadas, editores e outros órgãos relevantes têm responsabilidades específicas para observar e promover essas práticas e os princípios que as sustentam (ALLEA, 2017, p.3).

De acordo com a Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2016), a proteção dos participantes, o consentimento informado e a garantia da confidencialidade e anonimato são orientações fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação que procurámos seguir.

Sendo este um estudo de cariz interpretativo e de abordagem qualitativa, Coutinho (2014) refere que os autores, nomeadamente Guba (1986), propõem que os critérios de rigor a ter em conta sejam: a credibilidade, a transferibilidade, a consistência e a aplicabilidade. Centremo-nos nestes critérios ao analisar o trabalho de investigação aqui realizado.

Quanto ao critério de credibilidade, procurámos desenvolver processos consistentes e ponderados na recolha de dados junto dos intervenientes, tentando estabelecer um contacto informal e cordial de modo a criar um clima de confiança recíproca e uma partilha mais rica.

Utilizámos como estratégias de verificação da credibilidade a revisão por pares, recorrendo a um profissional fora do contexto de investigação mas com conhecimentos sobre o tema em estudo, de modo a analisar uma amostra dos dados, bem como partilhar com o investigador algumas opiniões e dúvidas. Considerámos, também, ser útil a confirmação pelos participantes, tendo-lhes

sido disponibilizados os resultados da recolha de dados, “para que estes pudessem verificar/confirmar se as interpretações do investigador refletem de facto as suas experiências/ ideias/ sentimentos.” (Coutinho, 2014, p.238)

No que diz respeito ao critério de transferibilidade, que consiste na possibilidade de que os resultados que se obtêm numa determinada investigação poderem ser aplicados noutro contexto, consideramos que a operacionalização da triangulação, que “consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa” contribuiu para “um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar.” (Coutinho, 2014, p.239) No fundo, confrontar os dados provenientes de três diferentes fontes (estudantes em formação, professores recém-formados e formadores de professores), permitiu-nos uma interpretação mais ampla e, certamente, com resultados mais consentâneos com outros contextos, ou seja, “a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido estrito de confrontar uma teoria, um conjunto de dados ou uma abordagem com uma proposta rival, mas antes como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza.” (p.240)

Em termos de consistência, conforme refere Coutinho (2014), na pesquisa qualitativa a “replicabilidade é impossível de conseguir fruto da flexibilidade do desenho, da constante interação entre investigador e participantes que levam a que os resultados sejam “irrepetíveis” (p.241). No entanto, através de um processo sistemático, consistente e de validação das conclusões a que íamos chegando, recorrendo a revisões quer do material, quer dos dados obtidos, julgamos ser possível a replicabilidade noutros contextos não ao nível dos resultados mas do processo, podendo os resultados ser usados como ponto de partida para outros estudos de caso no mesmo âmbito.

Por fim, no que respeita ao critério de aplicabilidade, consideramos que a recolha, análise e interpretação das entrevistas e grupos focais e respetiva triangulação; a confirmação pelos participantes quanto à veracidade dos dados; a partilha dos dados com profissionais com conhecimentos na área, constituíram-se como meios adequados para verificar a neutralidade do investigador num estudo desta natureza. Coutinho (2014) refere que “o bom investigador qualitativo anda para a frente e para trás entre planeamento e desenvolvimento para assegurar a congruência entre a formulação da questão de investigação, a revisão da literatura, a amostragem, e ainda a recolha e análise de dados” (p.243). Acrescenta a autora que “os dados recolhidos são sistematicamente verificados, o foco mantido e o ajustamento dos dados ao marco conceptual para a análise e interpretação são monitorizados e confirmados constantemente.” (p.243).

Ao longo de todo o trabalho também procurámos estabelecer relações de respeito com os participantes na investigação, garantindo o direito de serem “plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (SPCE, 2014, p.7). O princípio da confidencialidade e privacidade foi assegurado, uma vez que “são obrigações éticas essenciais do investigador proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas” que, caso deste estudo, se processou através de códigos de substituição” (Lima e Pacheco, 2005, p.145).

Aquando da conclusão da investigação, procuraremos ainda divulgar aos participantes os resultados da investigação.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS⁴

Apresentamos em seguida os resultados obtidos através da análise de conteúdo dos dados recolhidos junto dos diferentes grupos de participantes. Esta apresentação está organizada por grupos e temas.

As tabelas integrais da análise de conteúdo dos professores recém-formados, formadores e estudantes em formação podem ser consultadas nos anexos 50, 51 e 52, respetivamente.

1. ENTREVISTAS AOS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS

Da recolha de dados obtidos através das entrevistas realizadas aos professores recém-formados, analisámos dois grandes temas que apresentamos seguidamente: Educação Inclusiva e Formação Inicial. A tabela seguinte sintetiza os temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo a estes docentes.

Tabela 9. Síntese dos temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos professores recém-formados.

Temas	Categorias	Subcategorias
Educação inclusiva	Conceções sobre a Educação Inclusiva	Princípio Educativo
		Forma de socialização dos alunos com NEE
		Meio de desenvolvimento pessoal dos alunos
	Desafios da Educação Inclusiva	Gestão curricular
		Relação pedagógica
		Necessidade de conhecimentos e competências relativos às NEE
	Barreiras à Educação Inclusiva	Situações de falsa inclusão
		Constrangimentos
	Perfil do professor inclusivo	Atitudes
		Conhecimentos
		Capacidades

⁴ Uma síntese destes resultados foi apresentada em: Frias, A. & Leite, T. (2018). “A formação de professores na resposta à diversidade”. Comunicação apresentada XXV Colóquio da AFIRSE Portugal - A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 3 fevereiro.

Formação inicial	Prática pedagógica/estágio	Aspetos facilitadores da ação docente em contextos inclusivos
		Escassa preparação para contextos inclusivos
	Legislação e documentação relativa a alunos com NEE	Conhecimentos adquiridos
		Abordagens insuficientes
	Metodologias e estratégias de ensino	Preparação para diferenciar o ensino em turmas heterogêneas
		Falta de preparação para trabalhar com turmas heterogêneas
	Estratégias de ensino em didáticas específicas	Conhecimento das didáticas específicas
		Escasso domínio das didáticas específicas
	Perceção global sobre a formação inicial	Aspetos positivos
		Aspetos negativos
	Sugestões para a formação inicial	Melhoria da UC sobre NEE
		Adequação da prática pedagógica/ estágio
		Melhoria do curso
		Período de Indução

Como a tabela mostra, os professores recém-formados exprimem não apenas as suas conceções sobre a EI, mas também apontam desafios e barreiras. Quanto à formação inicial que frequentaram, identificam aspetos positivos mas são também críticos e têm sugestões a fazer para melhorar o curso.

1.1. TEMA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Através das entrevistas aos professores recém-formados, procurámos aferir, neste tema, as suas principais conceções acerca da Escola Inclusiva e os princípios que a orientam. Apresentamos, seguidamente, os resultados referentes à categoria das conceções sobre Educação Inclusiva.

Tabela 10. Conceções sobre a Educação Inclusiva – Recém-formados

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Princípio educativo	Inclusão como forma de equidade	1 RF1 2 RF2 1 RF11	4
	Inclusão como aceitação da diferença	1 RF1 1 RF3 1 RF4 1 RF8 1 RF9 2 RF 11 1 RF 12	8
Forma de socialização dos alunos com NEE	Inclusão como inserção nas atividades da turma	1 RF4 1 RF5 1 RF7 1 RF8 1 RF10 1 RF12	6

	Inclusão como promoção da interação social	1 RF10 1 RF11	2
Meio de desenvolvimento pessoal dos alunos	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE	1 RF2 1 RF3 1 RF6 1 RF7 1 RF9 1 RF12	6
	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE	1 RF5	1

Da análise dos dados desta categoria importa destacar o modo como o princípio educativo subjacente à Educação Inclusiva é encarado pelos professores recém-formados. As referências efetuadas prendem-se, essencialmente, com questões relacionadas com a aceitação da diferença, sendo também reconhecida a importância da igualdade de direitos para todas as crianças, como os excertos seguintes revelam:

“Para mim a inclusão...enfim, há uma série de frases feitas que nos acabam por vir à cabeça mas é, no fundo incluir, passo a redundância, todas as crianças: crianças que tenham dificuldades ou não, crianças que tenham ritmos mais lentos e até ritmos mais rápidos, porque estas também precisam de ser incluídas, porque estas acabam por também ser excluídas. No fundo é respeitar as diferenças que existem entre todas as crianças e proporcionar-lhes atividades e rotinas significativas para as suas aprendizagens.” RF3

“A inclusão eu penso que é conseguirmos incluir nas nossas turmas meninos com diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento e conseguir trabalhar com a turma de forma igual para que todos evoluam, não deixando ninguém para trás. Penso que é isso.” RF5

De um modo global, esta perspetiva parece ir ao encontro dos valores essenciais preconizados no decreto-lei 54/2018, que “aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” e que “proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (preâmbulo).

É ainda verificada uma perspetiva de inclusão enquanto forma de socialização e de integração, registando-se um valor relativamente elevado de UR neste âmbito.

“Na educação, a inclusão é a integração no grupo, mais do que as aprendizagens, se aquele aluno está consciente do que sabe e do que consegue e a inclusão do grupo ajuda à inclusão...eu sinto que inclusão é uma palavra difícil. Se existe este bem-estar entre turma é mais fácil para o aluno realizar as aprendizagens, acho fundamental que o clima de sala de aula envolva bastante o aluno.” RF11

No entanto, se, por um lado, os professores recém-formados referem a Escola Inclusiva como uma forma de valorizar e utilizar a heterogeneidade no enriquecimento da intervenção pedagógica, bem como garantir que todos os alunos possam ter o acesso e o sucesso assegurados, por outro, ainda demonstram alguma proximidade com perspetivas mais redutoras face ao conceito de Inclusão, que valorizam o contacto social como a mais-valia determinante para os alunos com NEE no processo de inclusão.

“Para mim a inclusão vem do verbo incluir, ou seja, incluir alunos com NEE, ou seja, as turmas hoje em dia não são todas iguais e o professor pode ter lá 1 ou 2 alunos com problemas seja que tipo de problema for, e para mim inclusão é incluir esses alunos nessas turmas. Porque eu acho, sinceramente, que esses meninos precisam de estar em contacto com os outros e não numa sala só com meninos autistas ou noutra salas com outros tipos de problemas.” RF10

Sabemos que este contacto social com pares é de extrema importância, porém, é, sem dúvida, um ponto de vista que não pode ser tomado de forma isolada, uma vez que a inclusão dos alunos com NEE, para além de constituir um processo de socialização, deverá garantir também a sua escolarização e, portanto, o acesso às aprendizagens, tanto quanto possível dentro do currículo comum. Neste sentido, consideramos que estas duas perspetivas, que parecem enganadoramente semelhantes, não o são, embora se complementem. Urge que este tema seja discutido e refletido na comunidade docente, para que a consciencialização face à igualdade de oportunidades ao nível da aprendizagem aconteça de modo generalizado e produtivo, para além da interação social já devidamente salvaguardada na maioria das escolas.

No que respeita ao desenvolvimento pessoal dos alunos com NEE, este é sobejamente referido quando se fala em escola inclusiva, mas os professores entrevistados enfatizam pouco a perspetiva do desenvolvimento pessoal dos restantes alunos num contexto inclusivo. Bui (2012), a partir da análise pormenorizada de diversos estudos quantitativos e qualitativos, no que respeita à eficácia da inclusão, concluiu que o acesso ao currículo e os progressos na aprendizagem decorrem de modo

igual para grupos com e sem alunos com NEE. A inclusão não compromete, portanto, o percurso escolar dos restantes alunos e, baseando-se também em alguns estudos, acrescenta que são retirados grandes benefícios pelo grande envolvimento e relacionamento com os estudantes que têm NEE e que se encontram em contextos inclusivos.

Na categoria seguinte referem-se os principais desafios enfrentados pelos docentes recém-formados na operacionalização de práticas inclusivas. Na tabela seguinte apresentamos as subcategorias surgidas neste âmbito e os respetivos indicadores:

Tabela 11. Desafios da Educação Inclusiva – Recém-formados

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Gestão curricular	Gestão do espaço e do tempo em sala de aula	1 RF1 2 RF5 1 RF8 1 RF9 1 RF10 1 RF11 1 RF12	8
	Atendimento à heterogeneidade em sala de aula	1 RF2 1 RF5 1 RF11	3
	Definição de estratégias na intervenção com alunos com NEE	2 RF4 1 RF6 1 RF7 1 RF9 1 RF11 1 RF12	7
Relação pedagógica	Gestão de comportamentos em sala de aula	1 RF6	1
	Gestão das emoções/ansiedades	1 RF1 1 RF4 1 RF8	3
	Promoção da motivação e autoestima do aluno com NEE	3 RF11 1 RF12	4
	Relacionamento com as famílias	1 RF1 1 RF12	2
Necessidade de conhecimentos e competências relativos às NEE	Pesquisa de informação relativa aos alunos com NEE	1 RF12	1
	Complexidade do processo de inclusão	1 RF2 1 RF3 1 RF6 1 RF7 1 RF8 1 RF11	6

Para os professores entrevistados, constituem desafios à inclusão a gestão em sala de aula, a relação pedagógica com os alunos e a necessidade de conhecimentos e competências na intervenção com alunos com NEE.

No que respeita à gestão em sala de aula, a principal preocupação parece incidir sobre a gestão do tempo e do espaço para assegurar o apoio a todos os alunos, bem como a diferenciação das atividades e metodologias e também a definição de estratégias adequadas na intervenção com determinadas problemáticas dos alunos com NEE.

“Vou tentando perceber as dificuldades do aluno e tentar adaptar os materiais, a maneira de interação na sala de aula...o que não é fácil. Esta tem sido uma aprendizagem contínua até aos dias de hoje...cada caso é um caso, cada aluno é um aluno...” RF2

“O maior desafio é eu conseguir dar atenção aos trabalhos dos outros e explicar quando têm dúvidas e ao mesmo tempo fazer um trabalho totalmente diferente com ele. Sinto que ao estar com ele e o resto da turma dispersa...isso eu tenho tentado trabalhar com eles no sentido de serem mais autónomos e eu às vezes tenho muita dificuldade em concentra-me só nele e perceber as dificuldades dele.” RF5

“Depois muitas vezes é refletir de que forma é que eu vou abordar aquele conteúdo de forma diferente, encontrar estratégias, formas de trabalho diferentes, às vezes esse é mesmo o meu maior desafio: o que é que eu posso fazer para este aluno? Porque nós temos a teoria, sabemos o que acontece, quais são os problemas chave mas e depois na prática? O que é que vou fazer? Como vou trabalhar aquele conteúdo de outra forma? Eu aplico uma estratégia e depois é refletir sobre ela, se isto funcionou vamos continuar ou então isto não funcionou nada bem e vou tentar de pensar numa nova forma de fazer. Esse é um grande desafio!” RF9

Com menor frequência, os professores recém-formados indicaram ainda o desafio de dar resposta à heterogeneidade em sala de aula, incluindo neste âmbito todas as crianças e não apenas as que revelam NEE. O número reduzido de UR neste item parece demonstrar que, quando se fala de desafios à Educação Inclusiva, a primeira abordagem é maioritariamente centrada nos alunos com determinadas problemáticas/deficiências e não entendida como uma resposta para todas as crianças, atendendo a diferentes ritmos, vivências, interesses, dificuldades, competências, etc. Podemos inferir que o desenvolvimento de “políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006, p.2) é ainda uma realidade pouco experienciada pelos professores entrevistados.

Dos dados obtidos, a relação pedagógica surge também como um desafio e, nesta subcategoria, as opiniões abrangem vários aspetos, nomeadamente: gestão de comportamentos em sala de aula, gestão das emoções e ansiedades, promoção da motivação e autoestima dos alunos com NEE e o relacionamento com as famílias. Todos estes indicadores revelam de modo claro as inseguranças dos professores entrevistados, especialmente no que respeita ao contexto de sala de aula e ao contacto direto com os alunos com NEE, ainda que as dificuldades no relacionamento com os encarregados de educação constituam, também, uma preocupação. Apresentamos alguns exemplos:

“Pronto, acho que tem a ver com a gestão emotiva também, porque o desconto que tem de ser dado tem de ser necessariamente diferente do que para outra criança. Essa gestão toda penso que será o mais difícil, mas a ajuda dos pais, nem todos têm uma postura participativa nem construtiva, às vezes é difícil esta articulação com a família é também um desafio. E depois também a frustração de ver que podia ser feito de outra forma mas que não dá porque não há recursos.” RF1

“Uma outra dificuldade que sinto, não tanto aqui no local onde trabalho, mas penso que existe, mas sim os estereótipos que os outros fazem consoante as dificuldades dos outros: podem ter uma dificuldade mas tentam sempre facilitar ao máximo a vida dessa criança, ou seja, se nós formos sempre facilitando, às tantas essa criança vai ter a vida facilitada e não é isso que nós pretendemos, nós pretendemos que esteja preparada para o mundo que a rodeia e nesse mundo vai ter sempre obstáculos e dificuldades.” RF7

“Para já eu acho que com essas crianças funciona muito bem o reforço positivo, eles precisam muito, seja uma carinha no caderno, seja um “boa, conseguiste!” perante toda a turma, sentir que eles conseguem pois estamos muito ligados ao “eu não consigo”. Por isso acho que faz muita diferença.” RF11

Decorrente destas inseguranças, os professores recém-formados manifestaram várias vezes a necessidade de aprofundar os conhecimentos e competências relativos às NEE, acreditando que mais conhecimento científico e técnico sobre as diferentes problemáticas poderá contribuir para uma melhor preparação na intervenção com estes alunos. Embora o conhecimento das problemáticas possa ter alguma importância para o professor do ensino regular, ele não é, porém, suficiente ou imperativo para saber como planear o ensino e gerir uma turma inclusiva, considerando nesse planeamento e gestão as diferenças individuais. No entanto, a perspetiva clínica está ainda muito

presente no que se refere ao atendimento a estes alunos e as práticas educativas arraigadas, de cariz essencialmente tradicional e centradas no professor, dificultam, ainda, as transformações curriculares e pedagógicas que a Educação Inclusiva requer.

Através destes dados – das quatro subcategorias resultantes dos desafios que a Educação Inclusiva cria aos professores – podemos concluir que, no fundo, foram apenas apresentadas inquietações e necessidades pensadas a um nível micro, ou seja, nenhum dos docentes definiu como um desafio as orientações conceptuais, políticas e organizacionais numa perspetiva mais alargada daquilo que se constitui a base de sustentação da Escola Inclusiva. Talvez possamos concluir que esta análise, tão centrada na prática pedagógica, possa indiciar alguma fragilidade no entendimento da premissa da Inclusão e das repercussões da mesma no quotidiano das escolas e os papéis atribuídos aos professores. O alargamento das respostas à Escola Inclusiva, um crescimento partilhado e transversal a todos os campos de ação são fundamentais para o sucesso das medidas a implementar em qualquer uma das áreas de intervenção, sejam elas políticas, organizacionais ou contextuais.

Por outro lado, se atendermos às fases da carreira dos professores (Fuller & Brown, 1975; Huberman, 1989; Gonçalves, 1990) este tipo de preocupações no início da carreira é natural, uma vez que corresponde à fase designada por Fuller e Brown como de “sobrevivência” – fase em que os professores estão preocupados essencialmente com a sua afirmação como professores, com o contacto com os alunos e com a opinião dos alunos e colegas sobre si, enquanto profissionais.

Ainda dentro da categoria Conceções sobre Educação Inclusiva, expomos abaixo as subcategorias e indicadores relativos às principais barreiras na prossecução de práticas inclusivas identificadas pelos professores recém-formados entrevistados:

Tabela 12. Barreiras à Educação Inclusiva – Recém-formados

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Situações de falsa inclusão	Ausência de uma verdadeira inclusão	1 RF1 2 RF6 1 RF11	4
	Falsa inclusão como prejuízo para outros alunos	1 RF1 1 RF10	2
	Falsa inclusão como prejuízo para os alunos com NEE e comunidade educativa	1 RF1	1
	Escola inclusiva como segregadora	1 RF3 1 RF4 1 RF7	3
Constrangimentos	Necessidade de mais recursos humanos e materiais	1 RF1 1 RF5 1 RF6	3
	Lacunas na formação inicial para atuar na escola inclusiva	2 RF2 1 RF6 1 RF12	4

Enquanto barreiras à Educação Inclusiva, verificou-se um elevado número de UR que revela, na opinião dos entrevistados, a ausência de uma escola inclusiva de qualidade nos contextos educativos em que os docentes estagiaram ou trabalham. Foram também demonstradas algumas inquietações quanto a situações de prejuízo educativo para os alunos com e sem NEE, como os exemplos seguintes ilustram.

“No entanto, um professor numa sala com 20 alunos, que é o meu caso, o professor não consegue dar resposta a todas as dificuldades que o aluno tem. Falta um bocadinho o apoio para ter alguém em sala de aula para trabalhar também com ele.” RF5

“O princípio eu acho interessante mas na prática nas nossas escolas não temos os recursos pessoais e materiais para dar resposta às necessidades. No caso de termos por exemplo uma criança com dificuldades auditivas na sala de aula, não vai haver um intérprete lá, assim como um invisuál, assim como todas as outras dificuldades, o que faz com que, a meu ver, nem estamos a ajudar como deve ser essas crianças e as outras vão sair prejudicadas também.” RF1

De referir que nem todos os docentes manifestaram esta opinião, sendo que cinco deles, quase metade da amostra, não reconheceu estas barreiras, o que poderá ser explicado pelos contextos educativos em que trabalham, nomeadamente, escolas que defendem e aplicam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, que procura construir uma formação democrática e promove o desenvolvimento sócio moral dos alunos, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo, ao invés de “uma instituição toda ela construída para, por meio da certificação escolar, tornar natural a supremacia e prepotência dos “mais dotados” e, ao mesmo tempo, encher de culpa surda e produzir a respetiva não-inscrição social da gigantesca mole de alunos que fica pelo caminho” (Ramos do Ó, 2013, p.2).

Neste modelo pedagógico, os alunos responsabilizam-se por colaborar com os professores no planeamento das atividades, por se entreajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação. Os professores assumem o papel de facilitadores da aprendizagem. Toda esta estrutura e dinâmica educativa facilita, de modo evidente, a intervenção perante a heterogeneidade dos grupos.

Ortega (2012) também considera o professor mediador como a melhor resposta em prol de uma escola inclusiva, acrescentando que “quem sistematicamente dá resposta às perguntas dos seus alunos, esquece que a aprendizagem começa não quando se responde mas quando se pergunta” (p.185). Este autor reforça a ideia de que a função do professor deverá ser a de atribuir ao aluno um papel ativo na sua aprendizagem e ao professor a capacidade de incentivar o aluno a aprender por si mesmo.

Indicam também os professores entrevistados que a falta de recursos humanos e materiais e as lacunas sentidas na formação inicial são alguns dos constrangimentos sentidos na operacionalização de uma Escola Inclusiva.

Na próxima categoria, respeitante ao Perfil do Professor Inclusivo, aferimos também quais consideram ser as atitudes, conhecimentos e capacidades essenciais para garantir este perfil, dados que nos permitem refletir acerca das suas conceções face a uma prática de qualidade no atendimento à diversidade em contexto educativo. Apresentamos a tabela síntese abaixo:

Tabela 13. Perfil do Professor Inclusivo – Recém-formados

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Atitudes	Positividade face à inclusão	1 RF1 1 RF3 1 RF7 1 RF9 2 RF10	6
	Assertividade	2 RF1	2
	Vigilância	1 RF4 1 RF10	2
	Perseverança	1 RF5 1 RF12	2
	Reflexão	1 RF7 1 RF10 1 RF11	3
	Aprendizagem ao longo da vida	1 RF1 1 RF5 1 RF6 1 RF7 1 RF11	5
	Aceitação da heterogeneidade	2 RF1 1 RF5 1 RF7 1 RF9	5
	Educar para os valores da Inclusão	1 RF4 1 RF6 1 RF8 1 RF12	4
Conhecimentos	Multidisciplinar	1 RF5	2

		1 RF10	
	Científicos a nível curricular	1 RF5	1
	Principais características das diferentes problemáticas	1 RF8 1 RF12	2
	Conhecimento individual dos casos (alunos com NEE)	1 RF1 1 RF9 1 RF10	3
	Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1 RF1 1 RF2 1 RF4 1 RF5 1 RF7 1 RF9 1 RF11 1 RF12	8
	Formação contínua para aprofundar conhecimentos	1 RF2 1 RF6 1 RF10 1 RF11	4
	Práticas inovadoras e centradas no aluno	2 RF3	2
Capacidades	Flexibilidade na intervenção	2 RF5	2
	Diferenciação pedagógica	1 RF2 2 RF3 1 RF5 1 RF6 1 RF8 1 RF12	7
	Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1 RF9 1 RF11 1 RF12	3
	Envolvimento da comunidade educativa no processo inclusivo	1 RF1	1
	Trabalho em equipa	1 RF1 1 RF4 1 RF10	3
	Gestão adequada do tempo, do espaço e recursos em sala de aula	1 RF2 1 RF4 1 RF8	3
	Comunicação	1 RF4	1
	Articulação com as famílias	1 RF9 1 RF10 1 RF12	3

Quando questionados quanto ao Perfil do Professor Inclusivo e, especificamente, no que respeita às atitudes que consideram determinante demonstrarem, os professores recém-formados entrevistados destacaram a importância de uma atitude positiva face à inclusão; a capacidade de aceitação da heterogeneidade como situação real das nossas escolas; e a educação para os valores da inclusão, especialmente no que respeita aos alunos sem NEE.

Em termos profissionais, salientam a necessidade de uma atitude de aprendizagem ao longo da vida, apostando na formação contínua e no constante questionamento e avaliação que leva o professor a procurar respostas e soluções para melhorar as suas práticas.

“Sei que incluir não é propriamente fácil, coloca-nos uma série de obstáculos e de dificuldades e já tenho passado por elas e, por ser tão difícil, é para nós professores muito desgastante e sentimo-nos constantemente autopressionados para sabermos se é o caminho certo porque para se fazer uma verdadeira inclusão dos alunos de modo positivo temos de os conhecer muito bem e conhecê-los muito bem pode parece, à partida, muito fácil, mas é difícil. É um percurso que se vai construindo com eles mas que não é fácil e é cheio de avanços e recuos.” RF3

“Acho que mais do que conhecimentos, o professor tem de ter interesse por conhecer e por se letrar. Eu acho que nunca saímos de um curso a saber tudo e com tudo o que precisamos, acho que há coisas para as quais estamos mais alerta, nomeadamente no mestrado, mas que nunca é suficiente e acho que não podemos estar a exigir uma coisa que é demasiado particular. É uma questão de termos noção da diferenciação, aceitar que provavelmente vai ser necessário alterar coisas na forma de lidar com os alunos, na construção de materiais, mas apesar disso o professor tem de estar disposto a investigar, instruir-se para poder lidar com o problema...nem estou a dizer fazer um *workshop*, estou a falar em ler livros sobre o tema, falar com pessoas...” RF6

“Na faculdade bati-me bastante com os professores porque achava que devia haver uma “ementa” e agora percebo porque diziam que não há apenas um caminho...fazia-me confusão e questionava, sempre tive um espírito muito crítico e percebo que não há “ementa” porque o que faço com uma criança não pode ser de modo igual com outra. Eu procurei bastante esses conhecimentos...tive de procurar bastante.” RF11

Em menor número surge nos discursos dos docentes também a referência a atitudes de assertividade, vigilância, perseverança e reflexividade, embora com pouca expressividade.

No que respeita aos conhecimentos, os professores recém-formados destacaram a necessidade de conhecerem as metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção, o que é revelador das suas ansiedades e inquietações em contexto de sala de aula e na gestão da sua intervenção, especialmente com os alunos com NEE.

“Também é importante saber a gestão do caso na sala de aula. Eu acho que o professor na formação inicial pelo menos devia ter alguns conhecimentos básicos...devo sentar o aluno

onde? Deve estar sentado ao pé de um colega? Mas que tipo de colega? Estas pequenas coisas...eu sei que cada caso é um caso e depois temos de nos adaptar mas eu tenho a certeza que como em tudo há diretrizes”. RF4

“Ser capaz de criar recursos. Quando comecei a trabalhar com estes meninos já a diferenciar testes e fichas, para mim foi complicado perceber como é que eu tinha de diferenciar...tiveram que me dar pistas.” RF12

Surge novamente a necessidade de conhecer as principais características das diferentes problemáticas e dos casos com os quais trabalham, o que vem reforçar a perspetiva do conhecimento clínico acima mencionado. De destacar que a necessidade de conhecimento científico, entendido como conhecimento académico, foi apenas referida uma vez por estes professores, o que pode revelar que esta área não merece especial destaque quando se fala de Escola Inclusiva ou que os professores recém-formados se sentem suficientemente seguros a este nível.

Já no que respeita à formação contínua, fica também presente nesta subcategoria a importância atribuída por estes docentes à aprendizagem ao longo da vida. Perrenoud (2000) defende que a gestão, pelo professor, da sua própria formação contínua é uma das dez novas competências para ensinar. Refere o autor que o professor deve saber explicitar as suas práticas; realizar um balanço relativo às suas competências e estabelecer o seu próprio plano de formação; pensar em projetos de formação comuns, em equipa; envolver-se em tarefas numa escala mais ampla, nomeadamente ao nível do sistema educativo, acolher e participar na formação dos futuros colegas.

Para terminar a análise dos dados relativos aos conhecimentos inerentes ao Perfil do Professor Inclusivo, é de salientar que apenas um docente destacou a importância do conhecimento de práticas inovadoras centradas no aluno, o que parece indiciar que os professores não estão, na sua maioria, despertados para a importância das práticas pedagógicas no atendimento à diversidade e na mudança do papel do professor. Este papel tem vindo a sofrer alterações profundas, principalmente devido à atual estrutura e funcionamento do sistema educativo, às exigências de um mundo em mudança que não identifica no professor o papel de depositário e transmissor do conhecimento, à redefinição do trabalho e da profissão docente e do seu desenvolvimento profissional, à diversidade de meios e recursos à disposição de professores e alunos à importância atribuída à formação no exercício de uma prática de qualidade e à permanente evolução da conceção de sociedade, o desenvolvimento de políticas públicas e movimentos sociais face aos direitos humanos (Ortega, 2012, p.182). Estes são alguns dos fatores que condicionam, fortemente, a mudança deste papel e para os quais o professor deve estar desperto e assumir uma atitude reflexiva sobre a sua prática

perante as necessidades atuais da escola: “os novos professores devem compreender as complexidades de ensino e de aprendizagem e os muitos fatores que os afetam. Devem reconhecer que todos os alunos devem ser ativamente envolvidos no dar sentido à aprendizagem, mais do que consumidores passivos do conteúdo curricular prescrito” (AEDEE, 2011, p.72)

Por fim, relativamente às capacidades, a capacidade de efetivar processos de diferenciação pedagógica é referida como essencial no atendimento à diversidade, o que revela consciência de que a proposta pedagógica da Escola Inclusiva “passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos” e que “se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogénea é essencial responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem” (Rodrigues, 2006, p.9). Neste sentido, o autor acrescenta que “uma escola que não diferencia o seu currículo não usa modelos inclusivos e forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos” (p.10).

Também é referida a importância de ser flexível na sua intervenção, ser capaz de motivar e envolver o aluno na aprendizagem, ser capaz de trabalhar em equipa como forma de enriquecer a intervenção e ser um gestor eficaz do tempo, do espaço e dos recursos.

“É preciso ir experimentando as coisas, no fundo bom senso. Vou tentando perceber as dificuldades do aluno e tentar adaptar os materiais, a maneira de interação na sala de aula...o que não é fácil. Esta tem sido uma aprendizagem contínua até aos dias de hoje...cada caso é um caso, cada aluno é um aluno...” RF2

“Em termos de atitudes eu acho que o professor tem de ser bastante flexível e conseguir num determinado momento ajustar as atividades que planeou para aquele aluno porque podem surgir outras dúvidas, outras dificuldades e então é preciso ter algum “jogo de cintura” para poder adaptar aquele trabalho àquele aluno.” RF5

“Para já eu acho que com essas crianças funciona muito bem o reforço positivo, eles precisam muito, seja uma carinha no caderno, seja um “boa, conseguiste!” perante toda a turma, sentir que eles conseguem pois estamos muito ligados ao “eu não consigo”. Por isso acho que faz muita diferença. (...) Eles precisam numa primeira fase de entender que estão no caminho certo, de receber a estrelinha ou outras coisas, porque muitas das vezes mais do que as aprendizagens é regular comportamentos...” RF11

“Claro que tem de ser uma pessoa aberta a trabalhar em equipa porque a inclusão muitas das vezes passa por uma discussão em equipa em busca de soluções, médicos, psicólogos, etc.” RF1

Alternando desta esfera de contexto mais restrito para um contexto mais lato, surgem duas capacidades mais abrangentes, nomeadamente: a capacidade de articular a intervenção com o envolvimento de toda a comunidade educativa e a capacidade de articulação com as famílias. Estas referências não têm uma grande expressividade nas entrevistas desta amostra, pelo que voltam a reforçar uma perspetiva mais redutora da Escola Inclusiva ao contexto de sala de aula, como um encargo que apenas compete ao professor e que depende totalmente do seu desempenho. No *Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2002), como vimos antes, são consideradas três dimensões fundamentais: as culturas, as políticas e as práticas inclusivas, consideradas como importantes áreas para estruturar o desenvolvimento e crescimento da escola. Todavia, nesta amostra, foram essencialmente contemplados aspetos ao nível das práticas inclusivas, o que revela alguma fragilidade no entendimento desta construção educacional e social, pois, tal como Booth e Ainscow (2002) referem, as três dimensões são necessárias ao desenvolvimento da inclusão dentro de uma escola e qualquer plano de mudança deve estar atento a todas elas.

Na categoria do Perfil do Professor Inclusivo, os discursos dos professores vão ao encontro de algumas das atitudes, conhecimentos e capacidades patentes no Perfil do Professor Inclusivo criado pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2012). O principal valor constante neste documento, a valorização da diversidade, foi sobejamente referido e refletido nos discursos dos professores no âmbito das conceções da escola inclusiva e nas perspetivas do professor sobre a diferença. O valor fundamental do apoio a todos os alunos – no que respeita à promoção da aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos e na necessária diversificação de metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas – também foi bastante referido. No que respeita ao terceiro valor patente neste documento, o trabalho com outras pessoas, as referências foram nitidamente inferiores, especialmente ao nível do trabalho com outros profissionais de educação e no envolvimento com estruturas educativas de nível superior. Por fim, no que concerne ao desenvolvimento profissional e pessoal deste perfil, a necessidade de formação (inicial e contínua) foi bastante referida, porém, o entendimento do docente enquanto profissional reflexivo não foi evidenciado no discurso dos professores, em relação aos aspetos aqui focados, embora venha a ser referidos mais à frente, quando se debruçam sobre a formação inicial.

Na análise dos dados seguintes surgirão outros aspetos contemplados no Perfil do Professor Inclusivo que não foram integrados nesta primeira categoria (Conceções sobre a Educação Inclusiva).

1.2. TEMA: FORMAÇÃO INICIAL

Apresentados os resultados relativos ao tema da Educação Inclusiva, damos a conhecer os resultados da análise de conteúdo referentes ao tema da Formação Inicial de professores. Neste bloco, os docentes recém-formados tiveram a oportunidade de expor as suas opiniões face a diversos domínios da sua formação, nomeadamente: prática pedagógica, legislação e documentação relativa a alunos com NEE, metodologias e estratégias de ensino e estratégias de ensino em didáticas específicas (categorias apresentadas seguidamente).

Foi ainda colocada à consideração dos docentes a apresentação de aspetos positivos e negativos face à sua formação inicial, bem como dada a oportunidade de apresentarem algumas sugestões baseadas nas perceções que apresentaram ao longo da entrevista.

Damos início, seguidamente, à apresentação da categoria relativa à prática pedagógica/estágio.

Tabela 14. Prática Pedagógica/Estágio – Recém-formados

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Aspetos facilitadores da ação docente em contextos inclusivos	Experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1 RF1 1 RF2 1 RF4 1 RF6 1 RF7 1 RF8 1 RF10 1 RF11 1 RF12	9
	Importância da prática pedagógica em contexto inclusivo	1 RF1 1 RF2 1 RF8	3
	Importância de um contexto com boas práticas	1 RF3 1 RF4 1 RF5 1 RF6 1 RF10 1 RF11 1 RF12	7
	Prática pedagógica reflexiva	1 RF2 1 RF7 1 RF12	3
Escassa preparação para a ação docente em contextos inclusivos	Ausência de experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1 RF5 1 RF9	2
	Insuficiente experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1 RF2 2 RF3 1 RF8	4
	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	2 RF3 2 RF4 1 RF5 1 RF6 1 RF7	12

		2 RF10 1 RF11 2 RF12	
--	--	----------------------------	--

Nesta categoria, os professores entrevistados referiram, como aspetos facilitadores da ação docente em contextos inclusivos, o facto de terem tido experiências de prática pedagógica em contexto inclusivo. Na grande maioria dos casos, os recém-professores puderam experienciar, nos seus momentos de estágio, o contacto com turmas com alunos com NEE. Esta proximidade com a realidade atual das escolas é considerada, pelos docentes recém-formados, como um aspeto de inquestionável importância na sua preparação para atuar futuramente em contextos heterogêneos, destacando a importância desta proximidade com a realidade nas nossas escolas. Contudo, clarificaram que os contextos de estágio deveriam ser selecionados, quer pela sua qualidade e boas práticas, quer pelo facto de incluírem alunos com NEE. Os docentes que efetuaram estas referências revelaram a consciência de que serão melhores profissionais se virem, na prática, ações educativas de qualidade e puderem constatar *in loco* o sucesso de práticas educativas inovadoras. As opiniões dos professores recém-formados encontram sustentação em alguns autores, designadamente Ortega (2012) que refere sete princípios fundamentais a ter em conta quando se planeiam/organizam as práticas pedagógicas, isto é, que seja tido em conta que, acima de tudo, os estágios deverão servir para os futuros professores:

- Adotarem uma atitude ativa perante os problemas de ensino;
- Confrontarem o saber didático com a realidade escolar;
- Observarem modelos pedagógicos e experiências didáticas derivadas de metodologias e teorias relevantes;
- Adquirirem competências profissionais através da observação e do treino;
- Adequarem os conhecimentos didáticos às condições sociais, económicas, pessoais e institucionais;
- Iniciarem-se ao nível da indagação e investigação didática, mediante um trabalho colaborativo;
- Ativarem conhecimentos geradores de novas ações educativas. (p.198).

Os docentes recém-formados entrevistados referiram, ainda, a importância da reflexividade durante os períodos de estágio, considerando que esta se constitui como um elemento de grande aprendizagem e enriquecimento da formação inicial para o desempenho da profissão.

“Acho importante também porque quanto mais estamos perto dessas crianças mais percebemos que é assim, o que é que eu vou fazer para resolver isto? São exatamente estes momentos que mais levamos para casa e que mais frustração nós causa mas que por outro lado nos fazem refletir e concretizar algumas soluções.” RF1

“Nós refletíamos muito com o professor cooperante relativamente a isso, conhecia muito bem o aluno mas em termos de prática nós enquanto estudantes tínhamos de gerir a sala em si e refletíamos sobre o que fazer com aquela criança.” RF2

“...é um choque muito grande e eu falo na minha experiência pessoal para mim foi mesmo um choque e refletia muitas vezes sobre o que deveria fazer e que atitude deveria ter para ajudar estes meninos.” RF9

Sebastião (2007) enfatiza esta importância de formar professores reflexivos, “capazes de pensarem a sua prática na pluridiversidade dos seus determinantes, capazes de convocarem, para a solução dos problemas que identifiquem, a multiplicidade dos saberes e competências de que são detentores” (p.195). A reflexão que se faz sobre as atividades realizadas na sala de aula permite identificar problemas, levantar questões para aprofundar, ensaiar estratégias e soluções e ajuda a definir os traços fundamentais da identidade do futuro professor. Na verdade, a reflexão sobre situações educativas tem uma grande importância na formação inicial de professores, tanto no plano da ação educativa imediata, como no plano de maturação profissional e pessoal. Para Alarcão (1996) “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 175).

Forlin (2010), considera que abordagens pedagógicas inclusivas devem incorporar perspetivas criativas, reflexivas e críticas que reflitam o tipo de práticas inclusivas que são necessárias nas escolas. Acrescenta que os formadores de professores precisam de contribuir para o desenvolvimento de professores como pensadores críticos, solucionadores de problemas e praticantes reflexivos, que tenham a capacidade de se adaptar às rápidas mudanças que ocorrem nos diferentes sistemas educativos (p.652). Por seu lado, Sharma (2010) identifica três grandes desafios no desenvolvimento da prática reflexiva na formação inicial e que devem ser considerados por parte dos formadores de professores: o primeiro e mais sério desafio relaciona-se com seu próprio estilo de ensino e metodologias adotadas, o uso dessa abordagem exige que os formadores

praticuem o que pregam; em segundo lugar, o ensino reflexivo, por sua definição, requer que os professores desafiem a literatura existente e as ideias transmitidas pelos académicos universitários; o último desafio está em evitar o perigo de que possamos acabar por prestar muita atenção a habilidades unicamente “reflexivas” e “questionadoras” e muito pouca atenção às habilidades técnicas necessárias e essenciais, no fundo, é necessário um equilíbrio entre estes dois tipos de habilidades que se complementam, mais do que se anulam.

De notar, no entanto, que as referências à reflexividade feitas pelos docentes entrevistados quando se debruçam sobre a sua formação inicial não surgiram quando, anteriormente, falaram sobre a Educação Inclusiva já numa perspetiva de profissionais. De algum modo, parece lícito supor que ou a reflexão desenvolvida durante a formação, essencialmente em situações de prática pedagógica, não abarcou a inclusão e, por isso, não estão habituados a refletir sobre este aspeto; ou a atitude reflexiva que lhes foi exigida durante a formação não teve continuidade no início do desempenho profissional.

Relativamente à subcategoria em que os professores identificam uma escassa preparação para a ação docente em contextos inclusivos, apenas se registaram 2 UR proferidas por dois professores recém-formados que não tiveram oportunidade de estagiar em contextos educativos com alunos com NEE, um número bastante reduzido, o que indica que o contacto com as turmas com alunos com NEE incluídos é, nesta amostra, uma realidade muito presente.

De salientar nesta subcategoria que verificámos um valor elevado de UR em que os professores referiram que as experiências que tiveram em ambiente inclusivo (entenda-se por inclusivo, neste caso, o facto de ter alunos com NEE na turma) eram contextos de estágio por eles considerados com “más práticas”. Este número elevado parece demonstrar a dificuldade das instituições de formação em garantirem locais de prática pedagógica de qualidade para poder enriquecer a formação dos futuros professores. Alguns dos docentes entrevistados avaliaram assim os contextos de estágio:

“O professor não adaptava o trabalho, o aluno tinha de perceber as coisas como os outros. Fazia apenas desenhos e uns jogos. Ou seja, eu sabia que não estava certo, observava e concluía, mas não havia diferenciação do trabalho. Se tivesse visto a ser feito esse trabalho de diferenciação penso que teria ficado melhor preparada.” RF5

“No entanto, esse menino autista estava na escola regular mas não era um contexto inclusivo. Ele saía da sala para ter os apoios e raramente estava na sala de aula. Estava na sala das 8:30 às 10:00 e não participava das rotinas na sala, estava só lá presencialmente. Tinha um livro com ele que estava sempre a folhear sem objetivo nenhum. Ele precisaria de

um acompanhamento mais específico. Nós tínhamos várias rotinas diárias e ele não participava em nenhuma e daria certamente para adequá-las.” RF7

“No primeiro ano, na turma havia alunos com NEE mas não estavam referenciados...a professora era um bocadinho complicada, custou-me um bocado, o menino levava a *playstation* e jogava na sala, era uma dinâmica muito diferente, uma realidade que eu não vivo e ainda bem porque não tinha perfil para isso...em termos práticos não foi uma boa experiência.” RF11

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, num relatório baseado na análise da formação inicial de vinte e cinco países europeus (2011) conclui que:

“embora os locais de qualidade para a prática pedagógica possam ser difíceis de encontrar, os relatórios dos países apresentam muitos exemplos de práticas inovadoras onde as experiências, cuidadosamente planeadas, e a qualidade da supervisão dos alunos da FIP se preocupam com o “fosso entre a teoria e a prática”, dando-lhes a oportunidade de refletirem sobre as suas próprias convicções e valores e de iniciarem o desenvolvimento das competências necessárias para responderem às necessidades dos alunos, na sala de aula.” (p.42)

Aqueles professores que evidenciaram opiniões positivas quanto à qualidade dos contextos inclusivos de estágio reconheceram que esta experiência foi, indubitavelmente, a forma mais enriquecedora de aprendizagem.

Quanto à categoria da legislação e documentação relativa a alunos com NEE, foram analisadas as entrevistas dos professores recém-formados com o intuito de aferir quais os conhecimentos adquiridos ou insuficientes no que respeita à documentação referente à intervenção com os alunos com NEE, bem como no que concerne à legislação vigente neste âmbito.

Tabela 15. Legislação e documentação relativa a alunos com NEE – Recém-formados

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Conhecimentos adquiridos	Conhecimento da legislação	1 RF7 1 RF11	2
	Conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1 RF11	1
	Conhecimento da documentação necessária à intervenção com o aluno com NEE adquirido na formação inicial	1 RF11	1

	Importância do conhecimento da legislação e documentação relativa ao aluno com NEE	1 RF2 1 RF3	2
Abordagens insuficientes	Escasso conhecimento da legislação	1 RF2 1 RF3 1 RF4 1 RF6 1 RF8 1 RF10 1 RF12	7
	Desconhecimento da legislação	1 RF1 1 RF5 1 RF9	3
	Escasso conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1 RF2 1 RF6 1 RF10 1 RF12	4
	Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1 RF1 1 RF3 1 RF4 2 RF5 1 RF7 1 RF8 1 RF9	8
	Conhecimento da legislação adquirido apenas em contexto profissional	1 RF1 1 RF4	2
	Conhecimento da documentação necessária à intervenção com o aluno com NEE adquirido apenas em contexto profissional	1 RF6 1 RF9 1 RF12	3
	Pouca articulação entre os conhecimentos adquiridos e casos reais/práticos	1 RF2 1 RF5 1 RF7 1 RF10	4

Na categoria da legislação e documentação no âmbito das NEE (os professores foram entrevistados antes do novo decreto-lei 54/2018, pelo que a referência é ao decreto-lei 3/2008), os docentes recém-formados consideram que não adquiriram, na formação inicial, o conhecimento necessário relativo à legislação em vigor, bem como os principais documentos orientadores para as práticas com alunos com NEE. Estes dados são corroborados por expressivas referências ao desconhecimento ou escasso conhecimento da legislação e desconhecimento ou escasso conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE. Esta aparente negligência na abordagem à legislação e documentação em vigor, neste âmbito, pode estar relacionada com o facto de não se considerar prioritária, no conjunto das abordagens essenciais e contempladas nos planos de estudo, a abordagem destes documentos.

De referir que foram feitas algumas referências ao facto de este contacto com a legislação e respetiva documentação ter sido abordado pela primeira vez já após a formação e por imposição perante o exercício de funções profissionais. Alguns professores lamentaram o facto de a abordagem ao tema, quando realizada, não tenha tido um cariz mais prático, ou seja, não se tenha procurado

relacionar a aprendizagem mais teórica com situações mais práticas ou contextualizadas ao estágio. Neste sentido, convém aqui que reflitamos acerca do conceito de aprendizagem ao longo da vida, da aceitação que a formação inicial não apresenta nem nunca apresentará as receitas para um desempenho profissional docente de excelência e estanque ao longo do exercício da profissão. Aprender implica uma apropriação integrada dos conhecimentos conceptuais, procedimentais e atitudinais que irão permitir atribuir significado e sentido à realidade, não só para que a atuação futura seja adequada, mas também para que se continue a aprender ao longo da vida. Martins (2015) desmistifica duas questões essenciais a destacar: “a formação não determina necessariamente a mudança de práticas, dado não ser o único fator que as condiciona, nem há formação que dure para toda a vida profissional” (p.180). Por outro lado, no que se refere à Inclusão, Rodrigues afirma que:

“A gestão inclusiva de uma classe só poderá ser adquirida através de uma prática continuada, refletida e coletiva (...). O desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço” (2006, p.79-80)

Analizadas as categorias relativas ao estágio e à legislação/documentação, passamos a apresentar os dados obtidos no âmbito da preparação na formação inicial para a utilização e diversificação de metodologias e estratégias de ensino na atuação em contexto educativo:

Tabela 16. Metodologias e estratégias de ensino – Recém-formados

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Preparação para diferenciar o ensino em turmas heterogéneas	Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1 RF2	1
	Alguma capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1 RF1 1 RF3	2
	Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1 REF2 1 RF6 2 RF7 1 RF8 1 RF9	6
	Alguma capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1 RF1 1 RF5 1 RF10	3
	Interesse e empenho do docente como contributo para o sucesso	1 RF6 1 RF10	2
	Utilização de métodos mais centrados no aluno como contributo para o sucesso	1 RF2 1 RF3 1 RF6	5

		2 RF8	
Falta de preparação para trabalhar com turmas heterogêneas	Incapacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1 RF4 1 RF7 1 RF10 1 RF12	4
	Competências aprofundadas apenas em contexto profissional	1 RF3 1 RF4 1 RF5 1 RF11 1 RF12	5
	Ausência de experiências de utilização de diferentes metodologias e estratégias em sala de aula durante a formação inicial	1 RF4 1 RF12	2
	Fraca articulação entre a teoria e a prática	1 RF2 1 RF4 1 RF8	3
	Utilização de métodos mais centrados no aluno como não promotores do sucesso	1 RF11	1

De um modo geral, os professores entrevistados consideram que a formação os preparou de modo satisfatório para a utilização de diferentes estratégias e metodologias em contexto de sala de aula.

“Sinto-me à vontade para diversificar as estratégias. Para mim quem vai para esta profissão tem de ter muito jeito e estar disposto a aprender. Se não for, muito dificilmente vai vingar e conseguir adaptar-se a tudo. (...) Acho que a escola de formação me apresentou várias formas de ensinar as coisas...” RF6

“Eu sinto que deu, nós falámos imenso do MEM, do Tempo de Estudo Autónomo e tudo isso e sempre foi uma cosia que a minha escola de formação se preocupou muito em explorar e os próprios professores ajudaram bastante.” RF8

No entanto, o número de UR não é tão expressivo no que respeita à diversificação de estratégias e metodologias para os alunos com NEE. Novamente esta separação entre os métodos a aplicar com os alunos considerados “padrão” e os alunos com NEE corrobora as apreciações já anteriormente apresentadas quanto ao entendimento da intervenção para os alunos com NEE como algo muito específico e isolado da atuação com os restantes alunos.

“Nós, mesmo nas nossas práticas, mesmo que existam níveis diferenciados, nós chegamos e aplicamos uma atividade para todos (...), no momento de estágio estamos ali a fazer aquela atividade para todos...nunca num estágio apliquei uma atividade diferenciada, enquanto hoje em dia na minha sala de aula faço isso todos os dias.” RF4

“Na diversificação de estratégias e atividades acho que tivemos uma boa formação, no entanto, muito mais centrada em alunos sem qualquer tipo de dificuldades do que alunos com NEE, para alunos com dificuldades ligeiras sim, como dificuldades a ler, mas para casos mais específicos como o autismo ou a T21 não houve essa abordagem.” RF7

“Eu acho que nós fomos preparados para a turma no geral, para o aluno padrão. Ao fazermos o plano de aula para a turma toda, quando vamos para o terreno e temos alunos com dificuldades e que precisam de trabalho diferenciado, cria este problema, então agora o que é que eu faço? Estou habituada a fazer planos de aula assim e agora tenho de fazer dois ou três diferentes com 20 e tal meninos ao mesmo tempo. Acaba por criar uma dificuldade quer na planificação da aula, na preparação dos materiais que às vezes são diferentes e às vezes não saber como diferenciar estas atividades.” RF12

Apesar de ter sido reconhecida a importância de modelos centrados no aluno, estes não são entendidos como uma prática a desenvolver com todos, incluindo aqueles que apresentam NEE. Enquanto o professor do ensino regular não assumir que a resolução das dificuldades de aprendizagem dos alunos lhe compete a si e que não se resume a um problema “interno” do aluno, ilibando o docente das suas responsabilidades, não conseguiremos abolir sentimentos de incompetência e impotência na atuação com os alunos com NEE, não sendo possível procurar respostas efetivas, quer em termos de assuntos a aprender, temas a desenvolver ou tarefas a realizar (Florian & Linklater, 2010). É determinante recusar “uma visão determinista do desenvolvimento humano” e reconhecer “o papel determinante das decisões pedagógicas do professor na melhoria das capacidades de aprendizagem da criança” (Madureira, 2017, p.67).

Surge, novamente, com algum destaque, o indicador de aprofundamento de competências apenas em contexto profissional e da fraca articulação entre a teoria e a prática durante o curso. Estas referências são feitas de modo crítico e numa perspetiva negativa por parte dos professores recém-formados que consideram não ter tido oportunidade, em contexto de formação, de adquirir competências ao nível da atuação com turmas heterogéneas e que os conteúdos abordados tiveram pouca ligação com as experiências agora vividas. Alguns dos entrevistados concluem que foram apenas treinados para planificar e avaliar para o aluno “padrão”, não lhes tendo sido dada a oportunidade de observar e implementar dinâmicas diferenciadas e centradas nas necessidades dos grupos/turmas. De acordo com o relatório atrás referido, da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2011), uma das competências-chave na

implementação de práticas inclusivas destacadas pelos países consiste em “usar vários métodos de ensino “inclusivos” e de trabalho de grupo e autónomo, adequados aos objetivos de aprendizagem, à idade dos alunos e às suas capacidades e avaliação da aprendizagem e da eficácia dos métodos utilizados” (p.54). É necessário que as escolas de formação procurem dar resposta a estas necessidades para que os formandos possam aceder a estas competências-chave que os farão passar a ser praticantes “coletivos”, ao invés de praticantes “particulares”, contribuindo, assim, para o crescimento e desenvolvimento da comunidade escolar.

De referir que apenas um dos entrevistados considerou que uma pedagogia centrada no aluno não se assume como uma estratégia adequada na promoção do sucesso dos alunos, no entanto, não justificou esta opinião.

Seguidamente, a tabela síntese apresenta os conhecimentos adquiridos, ou deficitários, no âmbito das didáticas específicas trabalhadas durante a formação inicial dos professores recém-formados.

Tabela 17. Estratégias de ensino em didáticas específicas – Recém-formados

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Conhecimento das didáticas específicas	Domínio de diferentes didáticas	1 RF5 1 RF9 1 RF10 1 RF12	4
	Domínio de diferentes didáticas da matemática	1 RF6	1
	Algum conhecimento de diferentes didáticas	1 RF1 1 RF2 1 RF3 1 RF7 1 RF8 1 RF11	6
	Transversalidade das didáticas para alunos com e sem NEE	1 RF1 1 RF9 1 RF11	3
	Consciência da Necessidade de constantes ajustes didáticos	1 RF2 1 RF11	2
	Domínio de diferentes didáticas estritamente ligado aos conhecimentos científicos dos docentes	1 RF6	1
	Fraca articulação dos conhecimentos didáticos com as diferentes problemáticas nas NEE	1 RF7 1 RF8 1 RF9	3
Escasso domínio das didáticas específicas	Escasso conhecimento de didáticas do Português, História, Geografia e Ciências	1 RF6	1
	Fraca articulação entre a teoria e a prática	1 RF3	1

As apreciações feitas pelos entrevistados, quanto à área das didáticas específicas, é positiva. Os professores consideram que têm algum domínio de diferentes didáticas e reconhecem, ainda que

sem muita expressividade, que esta competência contempla todos os alunos, ou seja, as diferentes formas de apresentar e trabalhar determinados conteúdos poderão ir ao encontro das especificidades, capacidades e dificuldades dos alunos da turma.

“Acho que tivemos uma boa preparação. Mas acho que não foi pensada para as dificuldades de aprendizagem ou alunos com NEE mas pode ser usada para esses alunos.”

RF1

“Eu gostei bastante das didáticas que tive de Português, Matemática e Ciências e deram-nos muitas ferramentas para aplicar na prática, eu gostei muito dessas disciplinas. Se depois nós utilizámos isso para casos específicos de NEE, aí já não tanto. Claro que isto que aprendi ajuda-me hoje em dia em sala de aula.” RF9

De referir, também, que dois dos entrevistados reconhecem a necessidade de se proceder a constantes ajustes didáticos, o que é revelador de uma capacidade crítica e reflexiva essencial para dar resposta à heterogeneidade em sala de aula.

Três dos docentes entrevistados consideram que houve uma fraca articulação entre os conhecimentos didáticos e as diferentes problemáticas de alunos com NEE. Consideram que se deveria ter pensado na melhor forma de ensinar determinados alunos, atendendo às suas especificidades clínicas. Esta perspetiva, embora não totalmente desapropriada, revela uma ideia desatualizada de que haverá uma “receita” para cada aluno e cada tipo de deficiência.

A noção da fraca articulação entre a teoria e a prática é um aspeto muito recorrente no discurso dos professores entrevistados mas que, em alguns casos e neste em particular, se confunde com falta de articulação entre as diferentes componentes de formação.

“Falando sobre as NEE, nós tínhamos que fazer um trabalho, sempre um projeto em que tínhamos de pensar numa situação problemática e enquanto professores e com uma turma tínhamos de organizar uma unidade didática com várias atividades e como é que as NEE eram aí encaixadas no meio? Tínhamos de ter na turma um aluno com NEE qualquer, era preciso investigar sobre ele e arranjar forma de o integrar nessa atividade. Em algumas das didáticas isto aconteceu mas era muito hipotético...os professores que estavam connosco não eram da área das NEE mas sim das didáticas, acredito que tivessem a sensibilidade e conhecimento para abordar o tema mas não tanto a fundo e, portanto, foi sempre um bocadinho redutor.” RF3

“Eu acho que em todas as disciplinas em que temos de planear um projeto para uma turma, todas elas deviam incluir alguma criança com NEE e devíamos ser avaliados também pela capacidade de inclusão.” RF6

Neste sentido, Esteves (2002) refere que “a formação referente aos conteúdos a ensinar pelo futuro professor, a formação em ciências de educação e a formação em contexto de trabalho ligado à intervenção na sala de aula e na escola” (p.24) ficam aquém do desejado na formação inicial de professores. Mais especificamente no âmbito das didáticas, compreender o processo cognitivo na aquisição do conteúdo, conhecer os alunos ao ponto de compreender de que forma se poderão apropriar mais facilmente desse conhecimento deverá ser o caminho no atendimento à especificidade dos alunos na sala de aula.

De referir, ainda, que em alguns casos foi focada a qualidade didática de determinadas áreas em detrimento de outras mas, tendo em conta o escasso número de referências, não se considera determinante especificar estes dados.

Observadas as categorias específicas de diferentes domínios da formação inicial, colocou-se à consideração e reflexão dos docentes os aspetos positivos e negativos que reconhecem na sua recente formação inicial. Os dados obtidos nesta categoria da perceção global sobre a formação inicial encontram-se na tabela abaixo que passaremos a analisar:

Tabela 18. Perceções sobre a formação inicial – Recém-formados

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Aspetos positivos	Consciência da importância da igualdade de direitos	1 RF1 1 RF6	2
	Consciência da importância da diferenciação pedagógica	2 RF2	2
	Consciência da necessidade de formação ao longo da vida	1 RF2 1 RF9 1 RF10 2 RF11	5
	Contacto com métodos de ensino inovadores	1 RF2 1 RF3	2
	Boa base científica	1 RF8 1 RF9	2
	Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades	1 RF8 1 RF12	2
	Estabelecimento de boas relações interpessoais com os alunos	1 RF11	1
	Capacidade reflexiva	1 RF11	1
	Motivação para a profissão	1 RF9	1
Aspetos negativos	Ausência de perceções positivas na sua formação inicial	1 RF4 1 RF5 1 RF7	4

		1 RF10	
	Dificuldades na gestão do espaço e do tempo em sala de aula	1 RF8	1
	Dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE	1 RF4 1 RF9	2
	Perspetiva irrealista das escolas	1 RF9 1 RF11	2
	Ausência de conhecimentos acerca das diferentes problemáticas	1 RF10	1
	Ausência de contacto direto com as diferentes problemáticas	1 RF10	1
	Má organização/distribuição do plano de estudos	1 RF3 1 RF5	2
	Pouca carga horária no âmbito das NEE	1 RF2 1 RF3	2
	Poucas aprendizagens na UC de NEE	1 RF4 1 RF6 1 RF8 1 RF10 1 RF12	5
	Ausência de referências em termos metodológicos	1 RF3	1
	Fraca articulação entre a teoria e a prática	1 RF2 1 RF8 1 RF9 1 RF10	4
	Insegurança face à atuação em contextos inclusivos	1 RF1 1 RF6 1 RF7 1 RF8 1 RF10 1 RF12	6

Numa primeira análise, destaca-se a diferença no número de referências a aspetos positivos e aspetos negativos: 18UR e 31 UR, respetivamente. Sabemos que tornar-se professor não constitui um simples processo de aquisição de destrezas e de capacidades pedagógicas. Pelo contrário, constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas e envolve um extenso conjunto de transformações e uma (re)construção permanente de estruturas complexas, que deve ser entendido num determinado quadro social, cultural e institucional (Carter, 1990).

Importa também pensar que “entrar no mundo profissional implica abandonar alguma segurança feita de apoios sucessivos, decidir sozinho e ter de enfrentar desafios que obrigam a crescer” (Couto, 1998, p.90). Estes recém-professores passam pelas dificuldades inerentes ao ingresso no mundo do trabalho, o que poderá ser uma fase assustadora e muito desgastante, o “choque com a realidade”, que traduz o impacto por eles sofrido quando iniciam a profissão.

Os professores em início de carreira são confrontados com um conjunto de problemas que os afetam, diariamente, e que se podem transformar em dilemas de vária ordem: dilemas relacionados com o controlo do ato educativo, dilemas emergentes da gestão curricular e dilemas socioculturais (Ben-Peretz e Kremer-Hayon, 1990). Para o professor principiante, a gestão desses dilemas torna-se

ainda mais difícil, espera-se sempre muito de um professor e, principalmente, que ele seja responsável e que tome decisões acertadas. Estes dilemas, apesar de representarem situações problemáticas para os professores e por vezes serem responsáveis pela sua desmotivação e frustração, podem, por outro lado, ser uma forma de desenvolvimento e um desafio para quem os consegue ultrapassar.

Ainda que conscientes da necessidade de formação ao longo da vida, estes recém-formados professores parecem ter depositado na formação inicial uma exigência que não correspondeu às expectativas iniciais e, juntamente com as dificuldades encontradas no período que corresponderia à indução, enfatizam as falhas inerentes à sua formação.

De entre os aspetos positivos mencionados, destacamos a consciência da importância da igualdade de direitos dos alunos, independentemente das suas características individuais, e a consciência da importância da diferenciação pedagógica e contacto com métodos de ensino inovadores, o que revela a consciência da necessidade de garantir o sucesso para todos os alunos, através de métodos que o permitam. Os aspetos científicos/académicos não assumiram um papel muito visível na perspetiva dos entrevistados o que, de certo modo, demonstra alguma incoerência entre o que é preconizado no plano de estudos (no qual é sobejamente explorado o carácter científico da formação durante a licenciatura) e o valor que lhe é atribuído pelos formandos, se tomarmos como indicativo de valor o número de referências.

São ainda apontados como aspetos positivos a capacidade reflexiva e a versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades, duas competências que assumem, efetivamente, um papel preponderante na escola do século XXI mas, ainda assim, pouco reconhecido como um aspeto positivo na sua formação.

No que respeita aos aspetos negativos há a destacar os seguintes indicadores: ausência de perceções positivas na sua formação inicial, poucas aprendizagens na UC de NEE, fraca articulação entre a teoria e a prática e insegurança face à atuação em contextos inclusivos.

“Relativamente à UC que tive, para mim, faria sentido estar em contexto real e não ficar só pela teoria pois aquilo ficava tudo no ar. Nós na UC fizemos um Plano de Intervenção Inclusivo, tínhamos de criar uma escola ideal...era um trabalho de grupo lembro-me que nós tínhamos terapias com cães, com cavalos, tudo e mais alguma coisa!(..) Aquilo é hipotético, aquilo nunca irá existir, não me serviu de nada.” RF7

“Mas o tentar imaginar-me em frente de uma turma e que iria encontrar crianças que teriam necessidades diferentes e gerir os diferentes ritmos, tentar adaptar os materiais. Temos de estar com os olhos virados para tudo, não é fácil gerir uma turma e dar resposta a todos os alunos.” RF8

“E depois, talvez, analisar toda a parte teórica e pensar em estratégias em sala de aula. Acho que talvez, por exemplo, tínhamos uma cadeira de NEE e em vez de ser uma cadeira semestral, ser compartimentada ao longo dos anos para sistematizar a aprendizagem...” RF9

“Eu acho que em primeiro lugar a parte teórica que mais uma vez está muito focada no domínio científico e devia ter um carácter mais prático.” RF3

“Para mim a licenciatura valeu zero. Não me lembro de ter aprendido nada de novo, não aprendi nada que já não soubesse antes. Eu sei que é importante um professor saber muito mais do que um aluno cientificamente, mas para que é que isso serve?” RF4

Quanto ao primeiro indicador (ausência de percepções positivas na sua formação inicial), anteriormente já tivemos oportunidade de refletir acerca desta perspetiva negativa e ausência de aspetos positivos, como uma situação explicada pela complexidade do processo de formação para se “Ser professor”. Quanto ao segundo indicador (poucas aprendizagens na UC de NEE), convém aqui analisar, de modo mais aprofundado, as inquietações manifestadas e em que moldes estas são entendidas. Na maioria das respostas, os professores recém-formados consideram, de forma global, que na UC de NEE deveriam ter conhecido mais aprofundadamente as diferentes problemáticas, experienciado/analizado situações práticas e definido estratégias de gestão e intervenção com alunos com NEE. Analisemos o caso da Dinamarca expresso pela AEDEE (2011): a maioria das universidades aborda as temáticas da heterogeneidade, inclusão, individualização, trabalho de projetos, métodos centrados no aluno e o termo “inclusão” não é praticamente usado no currículo nem o termo NEE, visto que a abordagem assume uma dimensão de tal modo disseminada por todas as componentes do currículo que não existe a necessidade de a remeter para uma UC. Acrescenta a referida Agência (2011) que “a investigação sugere que unidades ou módulos distintos de conteúdos sobre alunos com NEE e outros grupos minoritários podem reforçar a “diferença” dos alunos” e, inevitavelmente, conduzir a uma ideia “de que não são capazes de ensinar certos grupos de alunos a

não ser que tenham, um curso especializado” (p.30). cremos que esta necessidade de recorrer a respostas num módulo único se deve ao facto de não se verificar a abordagem da diversidade nas restantes componentes da formação. Tomemos como exemplo o caso da formação de professores na Finlândia onde, na generalidade, são feitos debates sobre o reconhecimento e a identificação das diferenças e respetivas práticas pedagógicas e os professores estão conscientes da sua obrigação profissional de desenvolver as capacidades cognitivas e sociais dos seus alunos. Espera-se também que os professores adquiram competências para o trabalho com diferentes agentes, para cooperar com os pais e para os apoiar. Aprendem a implementar o currículo para a diversidade dos alunos, seguindo os princípios do DUA. A educação é vista como um todo e baseada na ideia do professor como investigador, apoiado na reflexão, análise e ajuste do seu ensino, enquanto processo contínuo.

Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação aponta para a necessidade de reformulações da Formação Inicial, mas não através de um aumento de carga horária ou de conteúdos estritamente ligados à deficiência como uma forma de atingir a desejada Escola Inclusiva. Defendem os conselheiros que é indispensável que existam abordagens “para a conceção e implementação de estratégias, metodologias e instrumentos de gestão curricular no âmbito das disciplinas/áreas disciplinares” (2014, p.6), que os programas das diferentes UC tenham em conta as adaptações necessárias para garantir o acesso e sucesso a todos os alunos. Estas dinâmicas de abordagem transversal da temática do atendimento à diversidade, também denominadas de “*content-infused approach*” (Loreman, 2010), já estudadas por diversos autores, provaram dotar os professores das competências, conhecimentos e atitudes necessárias para atuar em contexto inclusivo. Acrescenta também o autor que, para além desta forma de estruturar e organizar a formação inicial, também a qualidade do conteúdo e a pedagogia utilizada no programa de formação terá um significativo impacto nas atitudes, sentimentos e preocupações dos formandos acerca da escola inclusiva (Loreman, 2010, p.60). Esta combinação poderá contribuir de modo bastante positivo para atingir o perfil do professor inclusivo preconizado pela AEDEE (2012).

Por sua vez, Rouse (2010), ainda que reconhecendo a importância das questões relacionadas com a formação inicial dos professores, assinala que a reforma da formação contínua assume igual importância, assim como o próprio desenvolvimento das escolas enquanto comunidades educativas. Defende a autora que se a todos os professores (em início de carreira ou já em exercício de funções) forem dadas oportunidades ao nível do “saber”, do “ser” e do “fazer”, a escola será, certamente, um espaço de aprendizagem e sucesso para todos (p.54).

Com base nas suas perceções, atendendo às suas vivências em contexto formativo e, atualmente, em contexto profissional, os professores recém-formados apresentaram na fase final da entrevista algumas sugestões para a formação inicial, enquadradas em quatro subcategorias que passaremos a analisar através da seguinte tabela:

Tabela 19. Sugestões para a formação inicial – Recém-formados

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Melhoria da UC sobre NEE	Carácter obrigatório da UC de NEE	1 RF5 1 RF6 1 RF11	3
	Maior carga horária da UC de NEE	1 RF1 1 RF3 1 RF4 1 RF5 1 RF6 1 RF9 1 RF10 1 RF12	8
	Avaliação formal na UC de NEE	1 RF6	1
	Abordagem mais aprofundada das diferentes problemáticas	1 RF4 1 RF8	2
	Investir nos conhecimentos relacionados com a legislação e documentação inerente à intervenção com alunos com NEE	1 RF2 1 RF4 1 RF5	3
	Abordagem à avaliação de alunos com NEE	1 RF12	1
	Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1 RF4 1 RF7 1 RF8 1 RF9 1 RF11	5
	Situações práticas em contexto real	1 RF2 1 RF4 1 RF5 1 RF7 1 RF10	5
Adequação da prática pedagógica/ estágio	Períodos de estágio mais alargados	1 RF7	1
	Contextos de estágio com boas práticas	1 RF3 1 RF4 1 RF5 1 RF7 1 RF8 1 RF9	6
Melhoria do Plano de Estudos	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1 RF6 1 RF12	2
	Aproximar as didáticas das diferentes problemáticas dos alunos com NEE	1 RF2 1 RF4	2
	Menor investimento no conhecimento científico	1 RF3 1 RF4	2
	Criação de uma UC sobre diferenciação pedagógica	1 RF3	1
	Formação em primeiros socorros	1 RF1	1
	Processos de avaliação da formação de professores	1 RF3	1
	Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema	1 RF1	3

		1 RF6 1 RF10	
Período de Indução	Acompanhamento do início de carreira	1 RF3	1

Da análise dos dados relativos às sugestões dos professores recém-formados para a formação inicial, há a destacar a referência a questões relacionadas com a UC de NEE, o que pode indiciar que os entrevistados consideraram que a análise desta UC seria o objetivo principal da entrevista. Foi também feita alusão à adequação da prática pedagógica/estágio às melhorias ao nível do plano de estudos, bem como a importância do período de indução, todos eles com uma expressividade diminuta quando comparados com a primeira subcategoria.

No âmbito da UC de NEE, consideram os professores entrevistados que a carga horária atribuída deveria ser mais alargada, bem como garantir a sua obrigatoriedade também na Licenciatura em Educação Básica. De entre as sugestões apresentadas, alguns professores defendem a anualidade da UC, enquanto outros sustentam uma abordagem mais gradual, distribuída por todos os anos da formação. Esta sugestão vai ao encontro das propostas da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial e Escola Inclusiva (2014), que afirma que “o currículo da FIP deve basear-se num modelo que integre a prática inclusiva em todas as áreas de conteúdo e disciplinas” (p.22). Este currículo deverá:

- “- ser equilibrado com conteúdos especializados que tenham em conta as necessidades particulares de aprendizagem de indivíduos e grupos suscetíveis de serem excluídos do ensino regular;
- desafiar os estudantes da formação de professores, permitindo-lhes confortar-se com barreiras à aprendizagem, bem como com oportunidades para o sucesso na resolução de problemas em situações de vida real.” (p.23)

Os professores sugerem o investimento numa abordagem mais aprofundada das diferentes problemáticas (perspetiva já interpretada anteriormente), sistematização ao nível da legislação e documentação em vigor e abordagem às questões da avaliação para os alunos com NEE.

No que respeita à relação entre a teoria e a prática, bem como a vivência de situações em contexto real, ou seja, a necessidade sentida pelos professores de, durante a sua formação, serem expostos a situações reais de efetiva qualidade e de aprendizagem é expressivamente referida pelos entrevistados. Esta informação é corroborada pela subcategoria seguinte, em que os professores valorizam a prática pedagógica em contextos com boas práticas.

“Eu acho que era muito importante, nós sentimos muita falta, já não digo que fossem três meses de estágio mas pelo menos uma semana em que pudéssemos assistir ao modo como os professores lidam com esta diferenciação dentro da sala. Por exemplo, não fui só eu que nunca estive nesta situação, há mais colegas assim e eu acho que faz muita falta porque ao vermos o outro podemos pensar como faríamos, nunca tivemos esta noção da realidade, só mesmo quando chegamos ao campo.” RF8

“Aquilo que eu senti falta foi um contexto de prática onde eu pudesse estar a observar o trabalho do professor com os alunos NEE. Como se move, como gere o trabalho da turma, em que momentos vai ajudar aquele menino...isso é mesmo muito importante para nós. A teoria nós já sabemos que nos dão. E depois, talvez, analisar toda a parte teórica e pensar em estratégias em sala de aula.” RF9

Pacheco (2003) salienta a ausência de um “projeto global de formação”, referindo que “a integração é feita pela justaposição de componentes e a prática pedagógica, ao desligar-se dos contextos reais de ensino, adota os cânones de uma disciplina marcada pelo academicismo” (p.164). Flores (2003) acrescenta que, erradamente, os formadores consideram que “aos alunos futuros professores compete, por si próprios, integrar a teoria e a prática de ensino, bem como a componente disciplinar e a componente pedagógica”. Conclui a autora que “o processo de tornar-se professor encontra-se, assim, marcado, em muitos casos, por descontinuidade e fragmentação” (p.144), queixas confirmadas nesta amostra.

Convém ainda que reflitamos sobre a eficácia da prática pedagógica e, consequentemente, o seu impacto na formação dos futuros professores.

Galveias (2008), relativamente à avaliação de dispositivos de formação inicial, refere que a maior parte das recomendações incide sobre a prática pedagógica, o que vem reforçar este aspeto basilar da formação inicial. Acrescenta a autora que “a formação de professores centrada na análise, ou orientada pela e para a investigação, produz efeitos formativos muito positivos, reconhecidos, quer por formadores quer por formandos, no que toca à qualidade do processo formativo, às aquisições de competências técnicas de planificação dos processos de ensino-aprendizagem e de resolução de problemas e ao desenvolvimento de atitudes relevantes em relação à profissão, à educação e ao conhecimento científico sobre educação.” (p.14)

Esteves e Rodrigues (2002) consideram que a prática pedagógica...

“deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional; deve possibilitar o contacto do professor com todas as dimensões da intervenção do professor na escola e não apenas com a sala de aula; deve orientar-se para o desenvolvimento de competência técnica e também para o das competências científicas, éticas, sociais e pessoais; deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age.” (p.37)

Acrescentam, ainda que é determinante favorecer “o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, de diálogo e de troca, bem como privilegiar espaços de construção de um saber pedagógico resultante da interação dos saberes já adquiridos com o questionamento provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.”(p.37)

Da amostra aqui apresentada neste estudo, os alunos atribuem uma enorme importância a estes momentos no “terreno” e consideram o tempo de estágio como um momento fulcral na sua aprendizagem, podendo operacionalizar muitas das competências adquiridas, bem como realizar novas aprendizagens. Depositam, assim, uma enorme expectativa na qualidade do estágio, encarando-o como o culminar de todo um percurso profissionalizante.

Na subcategoria seguinte os professores apresentam pertinentes sugestões de melhoria ao plano de estudos, algumas das quais já analisadas neste estudo, com base em diversos autores. Reconhecem dois dos professores recém-formados que a UC de NEE deveria assumir um carácter transversal na formação e integrar todas as UC, isto é, os professores consideram que o tema da Educação Inclusiva, do acesso e do sucesso para todos deve estar presente em todas as abordagens. Madureira e Leite (2007) reforçam exatamente esta sugestão, considerando que deverá existir um quadro de referência metodológico transversal a todas as UC do plano de estudos, sendo que os princípios da Educação inclusiva, bem como a diferenciação pedagógica, deverão ser uma preocupação constante ao longo de toda a formação.

Outros dois professores recém-formados especificam que as didáticas deveriam aproximar-se deste tipo de abordagem, pensando nos melhores meios e formas de responder às necessidades de diferentes alunos com diferentes problemáticas, garantido a sua aprendizagem. Roldão (2009) destaca que, no ato de ensinar, o professor deve ser capaz “de procurar encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela ação de ensino particular” (p.56). Neste sentido, trabalhar nas UC das didáticas diferentes tipos de abordagens para atender à diversidade é uma verdadeira necessidade da escola do século XXI. Interessa que os professores se consciencializem na sua formação inicial que importa “não só como aprende esta criança, mas como aprende esta criança

face a este modo de ensinar, face a este contexto de aprendizagem, em vez de tomarmos o ensino e o currículo que lhe subjaz como inócuos e quase exteriores a qualquer análise, no que ao ato de aprender, supostamente “natural”, diz respeito” (Roldão, 2003, p.57).

Houve também uma referência quanto à criação de uma UC que abordasse questões de diferenciação pedagógica, o que revela a importância que esse professor atribui a esta competência na resposta à heterogeneidade em sala de aula. Porém, convém clarificar que a diferenciação pedagógica é referida com alguma frequência por alguns entrevistados mas entendida como um modo de remediação (*a posteriori* da sessão da sala de aula) e individualizada (ou em grupo restrito de alunos em dificuldade), o que leva o docente a muitas vezes afastar-se dos saberes coletivos, comuns à classe (Feyfant, 2016), o que poderá tornar-se uma forma de segregação.

Torres (2015) reconhece que a diferenciação pedagógica constitui, no entanto, o maior desafio da nossa modernidade educativa. De facto, passa por ela uma escola de futuro plenamente adaptada às novas exigências do mundo e às necessidades dos alunos, integrando plenamente as novas tecnologias, e aberta às múltiplas diferenças que constituem uma sociedade complexa.

De destacar, ainda, a sugestão apresentada por três dos professores relativamente a momentos de debate/colóquios sobre temáticas diversas relacionadas com a Escola Inclusiva, o que demonstra a valorização atribuída a estes momentos cooperativos e de reflexão na procura de respostas de qualidade para todos os alunos. Esta poderá ser mais uma estratégia que funcionará como fonte e espaço de aprendizagens através da reflexão e investigação, com recurso a processos de colaboração e de construção da profissão docente. Estas dinâmicas reflexivas e grupais emancipam-nos da atividade meramente impulsiva e meramente rotineira. Este pensamento reflexivo permite-nos direcionar as nossas ações com previsão e planejar de acordo com os fins a alcançar ou o propósito que nos leva a agir (Agbenyega & Klibthong, 2012, p.75).

Um dos docentes recém-formados referiu ainda a necessidade de implementar processos de avaliação da formação inicial de professores. O entrevistado não se referia à avaliação formal da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, mas sim a uma avaliação mais interna e baseada nas dificuldades sentidas pelos alunos em formação e professores já em exercício de funções. Fuentes e Ortega (2012) integram esta necessidade de avaliar e supervisionar a qualidade da formação, quando pensados os princípios subjacentes a uma formação para a diversidade.

Leite e Hortas (2016), num estudo realizado no âmbito da análise do curso de formação de professores, numa instituição de ensino, concluíram que a avaliação da formação pelos alunos/formandos pode ser um instrumento extremamente útil para a melhoria dos cursos. As autoras concluem que esta avaliação deveria decorrer de forma sistemática e os dados obtidos

deveriam ser discutidos com os participantes e utilizados para aperfeiçoar os cursos de formação: “A incorporação dos resultados da avaliação dos alunos, acolhendo sugestões e mudando práticas, pode tornar-se um processo formativo para os professores, para os professores cooperantes das escolas e para os próprios alunos, futuros professores.” (p.25)

Por fim, na subcategoria relativa ao período de indução, apesar da pertinência quanto ao acompanhamento em início de carreira, houve apenas um docente a referir esta sugestão. Muito provavelmente a ausência de referências a este aspeto deve-se ao facto de esta realidade se encontrar muito longe das perspetivas destes professores, uma vez que não é uma prática desenvolvida de forma sistemática no nosso país.

Flores (2003) considera “que esta (etapa) carece de maior atenção por parte dos decisores políticos, apesar do seu reconhecimento enquanto fase de aprendizagens importantes e intensas, como se tem reconhecido em várias investigações já realizadas no nosso país” (p.139). Sabemos tratar-se de um período muito intenso, repleto de incertezas, de grandes tensões em busca de um saber profissional e mantendo o equilíbrio pessoal e emocional, difícil de alcançar quando se processa esta transição de estudante para professor. Este acompanhamento poderá contribuir de modo positivo para conhecimento profissional docente, podendo ser operacionalizado de diferentes formas e com diferentes recursos de modo a evitar alguns riscos, nomeadamente: “a imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; o isolamento dos seus colegas; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma conceção técnica do ensino.” (Valli, 1992, cit. in Garcia, 1999). O ajuste à nova profissão depende, em grande escala, das experiências biográficas anteriores, dos modelos de ensino com os quais se contactou ao longo de toda a escolaridade, das dinâmicas e burocracias em que se encontra envolvido, dos colegas com os quais tem a oportunidade de contactar, bem como o meio em que se insere a sua realidade profissional. Dada esta complexidade neste período de indução, o recém-professor deveria beneficiar de um acompanhamento próximo, holístico e sistemático.

2. GRUPOS FOCAIS DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO

A recolha de dados junto dos alunos em formação ocorreu em situação de grupo focal (três diferentes grupos), numa ótica de resposta a questões previamente definidas, na análise e exploração de algumas imagens e esquemas e na reflexão escrita sobre os pontos fortes e fracos na sua Formação Inicial, como referimos no enquadramento metodológico.

Como referido no Enquadramento Metodológico, no âmbito da seleção dos participantes, optámos por apresentar as UR com recurso a códigos, identificando o grupo focal em que foram proferidas (GF1 – Grupo Focal 1; GF2 – Grupo Focal 2 e GF3 – Grupo Focal 3), pois permite-nos analisar de modo mais aprofundado os resultados. Os resultados são apresentados em dois grandes temas, à semelhança da análise dos professores recém-formados: Educação Inclusiva e Formação Inicial. A tabela seguinte sintetiza os temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo aos estudantes em formação:

Tabela 20. Síntese dos temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos estudantes em formação.

Temas	Categorias	Subcategorias
Educação inclusiva	Conceções sobre a Educação Inclusiva	Princípio Educativo
		Forma de socialização dos alunos com NEE
		Meio de desenvolvimento pessoal dos alunos
	Desafios da Educação Inclusiva	Gestão curricular
		Necessidade de conhecimentos e competências relativos às NEE
	Barreiras à Educação Inclusiva	Situações de falsa inclusão
		Necessidades para uma verdadeira inclusão
	Perfil do professor inclusivo	Atitudes
		Conhecimentos
		Capacidades
Formação inicial	Prática pedagógica/estágio	Aspetos facilitadores da ação docente em contextos inclusivos
		Escassa preparação para contextos inclusivos
	Legislação e documentação relativa a alunos com NEE	Conhecimentos adquiridos
		Abordagens insuficientes
	Estratégias de ensino em didáticas específicas	Conhecimento das didáticas específicas
		Escasso domínio das didáticas específicas
	Perceção global sobre a formação inicial	Aspetos positivos
		Aspetos negativos
	Sugestões para a formação inicial	Melhoria da UC sobre NEE
		Adequação da prática pedagógica/ estágio
		Melhoria do curso
		Período de Indução

Como a tabela mostra, os estudantes em formação exprimem não apenas as suas concepções sobre a EI, mas tal como os professores recém-formados, também apontam desafios e barreiras que creem vir a encontrar. Quanto à formação inicial que frequentam, identificam aspetos positivos mas são também críticos e têm sugestões a apresentar para melhorar o curso.

2.1. TEMA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No tema da Educação Inclusiva será analisada, de seguida, a categoria das Concepções dos formandos participantes neste estudo sobre a Educação Inclusiva.

Tabela 21 – Concepções sobre a Educação Inclusiva – Estudantes em formação

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Princípio educativo	Inclusão como forma de equidade	2 GF1 1 GF2 2 GF3	5
	Inclusão como aceitação da diferença	2 GF1 4 GF2 3 GF3	9
Forma de socialização dos alunos com NEE	Inclusão como inserção nas atividades da turma	3 GF1 1 GF2 1 GF3	5
Meio de desenvolvimento pessoal dos alunos	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE	1 GF2 1 GF3	2

Os resultados obtidos nesta categoria são bastante próximos dos recolhidos junto dos professores recém-formados. A inclusão como aceitação da diferença, bem como forma de garantir a equidade são os aspetos referidos em termos de princípio educativo subjacente à escola inclusiva, tal como verificado no grupo anteriormente referido.

“Eu acho que educação inclusiva é uma educação onde todos os alunos, independentemente de onde vêm, nível de aquisição de conhecimentos, de qualquer que seja o fator que possa indiciar alguma diferença, mas que todos se sintam integrados e recebam da escola” GF3 - AF9

A dualidade entre a inclusão plena e inclusão para socialização dos alunos com NEE surge também no discurso dos professores em formação. Esta ideia de remeter a inclusão para um mero

processo de socialização é sobejamente falada, ao longo deste trabalho, como uma conceção pouco igualitária no atendimento a todos os alunos sem exceção. Neste sentido, consideramos que a abordagem a estas questões na Formação Inicial poderá contribuir para que se continue a reconhecer que a interação entre alunos numa diversidade de situações sociais é, indubitavelmente, uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem, mas essa imersão em processos que decorrem de fatores ecológicos e contextuais não deverá ser a única ambição da escola.

“o trabalho de inclusão escolar centra-se no esforço de permanentemente reencontrar as estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.” (Leitão, 2006, p.32).

Quanto à noção da inclusão como meio de desenvolvimento pessoal do aluno, é de realçar que existem poucas referências e apenas em dois dos grupos focais.

Na categoria dos Desafios da Educação Inclusiva, os formandos referiram os principais desafios encontrados em contexto de estágio ou que, de certo modo, antecipam como desafios na prática futura.

Tabela 22. Desafios da Educação Inclusiva – Estudantes em formação

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Gestão curricular	Atendimento à heterogeneidade em sala de aula	3 GF1 3 GF2	6
Necessidade conhecimentos e competências relativos às NEE	Pesquisa de informação relativa aos alunos com NEE	1 GF1	1

Os formandos demonstraram alguma dificuldade na antecipação dos desafios sentidos no âmbito da Escola Inclusiva, quando comparados com os professores já em exercício de funções, situação facilmente justificável pelo facto de os primeiros ainda não terem tido oportunidade de assumir um grupo/turma e vivenciar todos os papéis e funções à sua responsabilidade. Com efeito, um dos grupos focais (GF3) nem sequer aborda este aspeto.

Ainda assim, embora o número de UR não tenha sido relevante, os formandos revelaram que a sua principal preocupação se centra, como para os professores recém-formados, no atendimento à heterogeneidade em sala de aula.

“É dar o mesmo tratamento a todos, independentemente das suas especificidades. Não tem só a ver com ensino especial. Os alunos são todos diferentes e têm todas as necessidades diferentes e nós enquanto futuros professores também tentamos ensinar para o grande grupo e tentamos que todos apanhem mas é necessário que arranijemos estratégias porque nem todos conseguem...” GF2 – AF6

Este indicador revela-nos não só que os alunos em formação reconhecem que a heterogeneidade não diz apenas respeito aos alunos com NEE, mas também que essa intervenção exige deles uma significativa e fundamentada preparação. No relatório da AEDEE (2011), analisando o caso português, reconhece-se que a inclusão é já parte integrante da cultura do país, pelo que os professores do ensino básico deverão reunir as seguintes competências:

- Desenvolver o currículo num contexto inclusivo, integrando conhecimentos científicos e competências necessárias à promoção da aprendizagem;
- Organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise concreta de cada situação, especialmente o conhecimento da diversidade, competências e experiências que cada aluno tem quando inicia ou continua a aprendizagem;
- Desenvolver o interesse e o respeito por outras pessoas e culturas e promover a aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
- Promover a participação ativa dos alunos, a colaboração, a solidariedade e o respeito por uma educação democrática.” (p.49)

Estas são também as competências esperadas no perfil geral do desempenho profissional docente em Portugal, conforme o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, o que não deixa de ser desafiador e, em certa medida, assustador para os formandos, devido à complexidade de capacidades, conhecimentos e valores.

Surgiu, ainda como um desafio, uma referência à necessidade de pesquisa e de autoformação quanto às especificidades de diversas problemáticas/deficiências dos alunos com NEE, para dar uma resposta educativa de qualidade aos mesmos.

Na categoria das Barreiras à Educação Inclusiva, os formandos foram convidados a expressar a sua opinião quanto às principais barreiras que identificam na operacionalização de uma escola de todos e para todos.

Tabela 23. Barreiras à Educação Inclusiva – Estudantes em formação

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Situações de falsa inclusão	Ausência de uma verdadeira inclusão	2 GF1 3 GF2	5
	Ensino direcionado para o aluno-padrão	4 GF3	4
Constrangimentos	Necessidade de mais recursos humanos e materiais	1 GF2	1
	Contextos de ensino público dificultadores da Educação Inclusiva	1 GF1	1
	Lacunas na formação inicial para atuar na escola inclusiva	2 GF1	2

Ainda que numa perspetiva das experiências vivenciadas em contexto de estágio, é significativo o número de referências à ausência de uma verdadeira inclusão, o que revela que nem sempre “experimentaram” ambientes inclusivos na prática pedagógica. Alguns dos formandos acrescentam mesmo que o ensino vivenciado ainda se encontra direcionado para o aluno-padrão, opinião que teve algum desenvolvimento no GF3, enquanto os outros dois grupos se centraram sobretudo em comentários sobre a ausência de uma verdadeira inclusão.

“Nós tivemos num estágio e na nossa turma tínhamos um aluno com autismo e aquilo a que nós assistimos é que ele estava totalmente integrado na sala de aula...num outro estágio tivemos também um aluno autista e já era totalmente diferente, o aluno não estava integrado.” GF1 - AF2

“Eu acho que essa imagem se está a referir à forma como o nosso ensino está tão sistematizado e tão estruturado, depois há boas práticas, mas num modo global não se dá muita atenção às especificidades de cada aluno e aos seus interesses e quando um aluno chega com um balão redondo cheio de questões, aprendizagens que até podem ser pertinentes para a aprendizagem, mas não, naquele dia temos de dar o Afonso Henriques e seguir o manual...e aí estamos a castrar os alunos. Ao longo dos anos de escolaridade, os balões criativos vão ficando todos iguais e “quadrados”. GF3 - AF10

Neste sentido, Forlin (2010) considera que há dois níveis de reforma necessários para a formação de professores: uma reavaliação do currículo que constitui a base para a formação de professores na formação inicial (pré-serviço), assim como no acompanhamento a prestar no período de indução (em serviço). Refere a autora que a maior parte dos currículos estão desatualizados e

continuam a refletir a preparação para um tipo de ensino em que a exclusão era a norma e as crianças eram educadas em turmas/grupos aparentemente homogêneos, com a expectativa de que alcançariam os mesmos resultados de aprendizagem, situação evidenciada pelos entrevistados. Em segundo lugar, considera Forlin que se deve dar maior ênfase ao desenvolvimento de pedagogias inovadoras que articulam o trabalho entre as entidades formadoras e as escolas, procurando que as abordagens pedagógicas inclusivas incorporem perspectivas mais inventivas, reflexivas e críticas, espelhando o tipo de práticas inclusivas que são necessárias nas escolas. Por sua vez, Magalhães e Stoer (2011) assinalam que “os currículos, os dispositivos e os processos de ensino aprendizagem devem repercutir a perspectiva segundo a qual se assume, relacionalmente, a diferença dos outros – por vezes incomensurável – e da nossa própria – por vezes igualmente incomensurável.” (p.40), situação que ainda é difícil vivenciar nas nossas escolas.

Verifica-se, ainda, a existência de três aspetos identificados como barreiras, nomeadamente: necessidade de mais recursos humanos e materiais, escolas públicas como dificultadoras da operacionalização da Educação Inclusiva e lacunas na formação inicial para esta atuação. Quanto a este último indicador, teremos oportunidade, mais à frente, de o analisar pormenorizadamente.

Na categoria do Perfil do Professor Inclusivo foi solicitado aos formandos a identificação das principais atitudes, conhecimentos e capacidades para o desempenho profissional docente em contextos inclusivos. As opiniões surgiram na sua ótica de formandos e numa fase inicial do seu processo de conhecimento profissional docente, sendo de salientar, porém, que todos os grupos focais se debruçaram sobre este assunto e que esta é uma das categorias com mais unidades de registo em todos os grupos.

Tabela 24. Perfil do Professor Inclusivo – Estudantes em formação

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Atitudes	Positividade face à inclusão	2 GF3	2
	Reflexão sobre a prática	1 GF2	1
	Resiliência	2 GF1 1 GF2	3
	Aprendizagem ao longo da vida	1 GF1 2 GF2 3 GF3	6
	Aceitação da heterogeneidade	5 GF1 2 GF2	7
	Educar para os valores da Inclusão	1 GF1 1 GF2 1 GF3	3
Conhecimentos	Conhecimento das principais características das diferentes problemáticas	1 GF1 2 GF3	3
	Metodologias inovadoras e centradas no aluno	1 GF1	5

		3 GF2 1 GF3	
Capacidades	Flexibilidade na intervenção	1 GF3	1
	Diferenciação pedagógica	2 GF1 1 GF3	3
	Diferenciação nos processos de avaliação	3 GF1	3
	Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1 GF1 1 GF3	2
	Trabalho em equipa	1 GF1 3 GF2 5 GF3	9
	Articulação com as famílias	1 GF2 1 GF3	2

À semelhança dos resultados obtidos nos professores recém-formados, a positividade/aceitação face à inclusão, bem como a aceitação da heterogeneidade e a educação para os valores da inclusão, têm uma grande expressividade no discurso dos formandos quando se fala em atitudes no perfil do professor inclusivo. Cremos que esta sensibilização tem ocorrido com relativo sucesso e que este ato assumido de respeito pela diferença trará resultados positivos, uma vez que “para que o processo e inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença que há um potencial a explorar” (Vitta, et al., 2010, p.425).

Surgem nesta subcategoria também várias referências a uma atitude de aprendizagem ao longo da vida, tomemos como exemplo:

“Eu acho que o professor está a mudar. O que eu acho é que antigamente acabávamos o curso, íamos trabalhar e pronto. Hoje em dia há a preocupação em ir a formações, colóquios, tirar mestrados e doutoramentos, investigar...estamos a criar uma nova geração de professores que poderá mudar a educação. Todas as que estão aqui presentes sabem que quando sairmos daqui vamos ter de ir a conferências, debates, investigar, ler, conhecer...acho que temos uma mentalidade mais aberta.” GF2 - AF6

Segundo Schratz (2007), de entre os paradigmas gerais da docência, aspetos integrados e complementares da profissão, o professor é encarado também como um aprendiz ao longo da vida. O professor aprendiz é aquele “que assume a responsabilidade de formar e desenvolver conhecimentos através de ações específicas em contextos específicos” (Mouzinho, Caena e Valle, 2014, p.26). Os alunos em formação parecem estar conscientes desta importância e revelam que têm as ferramentas necessárias para o fazer aquando do ingresso em contexto profissional.

Por fim, referem a importância de uma atitude resiliente, ou seja, a capacidade de o professor lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas/desafiadoras e, ainda, uma atitude reflexiva, sendo que os formadores precisam de facilitar o desenvolvimento de futuros professores como pensadores críticos que são solucionadores de problemas e praticantes reflexivos (Forlin, 2010).

No que respeita aos conhecimentos, verificamos indicadores coincidentes quando comparados com os resultados dos professores recém-formados, ainda que com uma menor abrangência. Com efeito, os alunos em formação também referem a necessidade de obter mais conhecimentos sobre as diferentes problemáticas, bem como desenvolver práticas inovadoras e centradas nos alunos:

“Eu também segui esta ideia do V. porque tivemos práticas pedagógicas ou estágios que nos mostraram o que devíamos mas também o que não devíamos fazer ou o que não deve ser um exemplo. Ajudou-me, talvez, a ver um modelo que não é o único, espero vir a conhecer outros, em que o professor é efetivamente inclusivo.” GF1 - AF2

“Eu preciso de: se tiveres um aluno assim e assim, deves fazer isto; se um aluno tiver este comportamento deves reagir assim...eu senti que isto só existiu no mestrado e dois anos não é suficiente. Se fosse nos cinco acredito que fosse diferente...” GF 2 - AF6

Quanto à necessidade sentida na aquisição de conhecimentos centrados no défice dos alunos, Ortega (2012) defende que, ao contrário do que expressam estes estudantes, deve impulsionar-se um tipo de formação que desprestige o défice e permita intervir na área das NEE, a partir do conhecimento dos processos de adequação/adaptação no ensino, na avaliação das necessidades, nas estratégias e nos métodos de ensino mais idóneos, um conhecimento aprofundado dos recursos e apoios que garantem o acesso ao currículo (p.190).

No que respeita à importância de conhecer metodologias inovadoras, esta perspetiva dos estudantes vai ao encontro de um perfil de professor que se coaduna com as necessidades da escola, sendo que este “é cada vez mais considerado um ator ao invés de um operador. O profissional competente é aquele que sabe ir além do prescrito, sabe agir e tomar iniciativas (...) dominar e conjugar recursos e ações.” (Mesquita, 2015, p.296)

Seguidamente, em termos de capacidades, foi sobejamente referido o trabalho em equipa, sendo também possível englobar o indicador de trabalho em articulação com as famílias nesta análise. De acordo com o documento da AEDEE (2012), relativo ao perfil do professor inclusivo, este

é um dos valores fundamentais – o trabalho com os outros – sendo que as áreas de competência aí consideradas dizem respeito ao trabalho com pais e famílias, bem como com outros profissionais.

Relativamente ao primeiro, considera a AEDEE que o envolvimento, a aceitação e a comunicação com as famílias é fundamental e que o professor deve reconhecer a importância no desenvolvimento de capacidades interpessoais e o seu impacto na relação com as famílias. Garantir o envolvimento dos membros dos contextos familiares no desenvolvimento e participação das crianças é imprescindível.

Quanto ao trabalho com outros profissionais, a AEDEE defende que o trabalho em equipa promove melhorias significativas quer na intervenção, quer na capacitação dos professores, funcionando como estruturas de apoio na resolução de problemas e na avaliação da própria intervenção a partir de um olhar multidisciplinar.

Esta capacidade de trabalho em equipa ou em colaboração é também analisada num projeto de investigação desenvolvido entre as Universidades de Lisboa, Minho e Nova de Lisboa (Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida, 2009), no âmbito da formação de professores em contextos colaborativos.

De um modo geral, foi possível concluir que “os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo que as representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros também sofrem mudanças” (p.70). Verificou-se também que:

“os participantes reconhecem e valorizam a importância e o potencial da colaboração, mas também ressaltam a necessidade de valorizar mais esta dimensão do seu trabalho, sobretudo no que se refere a condições e recursos, nomeadamente tempo, incluindo ainda formação e oportunidades de desenvolvimento profissional em colaboração.” (p.70).

As questões de diferenciação pedagógica e de diferenciação nos processos de avaliação também tiveram alguma expressividade neste grupo, tal como verificado nas entrevistas aos professores recém-formados, tendo havido novamente uma referência à capacidade de flexibilidade na intervenção. Estes indicadores são reveladores de uma real consciencialização face ao atendimento à diferença e no caminho efetivo para a inclusão, tal como patente no documento da OCDE - *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers* (2005) – que reconhece que as

escolas e as salas de aula são ambientes complexos, dinâmicos e que a identificação dos efeitos destes fatores tão diversos e como estes se influenciam e se relacionam entre si, foi e continua a ser um dos principais focos de investigação educacional.

Dos dados obtidos, concluímos que os futuros docentes têm bem presente os princípios subjacentes à inclusão, especialmente no que concerne ao atendimento perante a heterogeneidade, mas antecipam como barreiras aspetos externos ao seu desempenho, nomeadamente: lacunas na formação inicial, falta de recursos humanos e materiais e défices na escola pública. Em termos de perfil de professor inclusivo conseguem identificar com facilidade atitudes, conhecimentos e capacidades deste profissional, o que vem evidenciar o conhecimento aprofundado dos conceitos inerentes à inclusão.

2.1. TEMA: FORMAÇÃO INICIAL

Neste segundo tema, a Formação Inicial, os estudantes expressaram as suas ideias, opiniões e convicções quanto à sua formação, apesar de esta não ter ainda terminado. Em contrapartida, as suas perspetivas favorecem o enriquecimento dos resultados, pelo facto de estes estudantes estarem, ainda, imersos nas dinâmicas de formação e muito próximos da realidade em estudo neste trabalho investigativo.

Analisemos a primeira categoria, a categoria Prática Pedagógica/Estágio:

Tabela 25. Prática Pedagógica/estágio – Estudantes em formação

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/S C
Aspetos facilitadores da ação docente em contextos inclusivos	Experiência de prática pedagógica em contexto com boas práticas	4 GF3	4
	Importância da prática pedagógica em contexto inclusivo	1 GF1	1
	Importância de um contexto com boas práticas	1 GF1 6 GF2 4 GF3	11
	Importância de uma boa supervisão do professor cooperante	1 GF1	1
	Prática pedagógica reflexiva	3 GF1 4 GF3	7
Escassa preparação para a ação docente em contextos inclusivos	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	4 GF3	4

Verificamos um equilíbrio entre as referências às experiências de estágio em contextos com “boas e más práticas”, o que revela que, neste caso, os alunos em formação experimentam contextos que permitem experienciar aquilo que consideram como “boas práticas”; assim como contextos em que as práticas utilizadas não vão ao encontro daquelas que são as suas expectativas. Os estudantes de todos os grupos focais referem muitas vezes que o contacto com estágios de qualidade é muito significativo para a sua formação.

De referir que é notória a fraca exploração desta sub-categoria no GF2 (Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do EB), que evidenciou, apenas, a importância dos contextos com boas práticas, não havendo no seio do grupo nenhum elemento que despoletasse uma análise mais aprofundada sobre a prática pedagógica.

Ortega e Fuentes (2012) salientam que a formação inicial deve prever espaços para a análise de diferentes contextos sociais e culturais, selecionando alternativas de ação vinculadas com situações reais, complexas, dinâmicas e irrepetíveis e que é fundamental que se reflita e reelaborem decisões adotadas e se partilhem experiências com o coletivo docente. (p.194) O autor acrescenta que as UC devem completar-se com uma formação prática de qualidade, visto que o conhecimento prático é um elemento nuclear na formação de professores (p.194).

É também referido, em grande escala, que a prática pedagógica reflexiva assume grande importância nas aprendizagens em contexto de estágio, sejam eles considerados como tendo “boas ou más práticas”:

“Eu acho que precisamos de ter um pouco dos dois mundos também para uma maior consciencialização. Se eu estivesse sempre a estagiar em boas práticas eu talvez não tivesse noção em que realidades está a maioria das crianças nem entenderia para que contextos irão os alunos que estão em boas práticas quando saem. Também foi bom para ver onde é que eu não me identifico, para ver onde quer encontra a mudança e também para ganhara a consciência do que se passa em cerca de 90% das salas de aula do nosso país.” GF 3 - AF9

“Também acho que as dinâmicas de trabalho aqui na formação, nomeadamente o trabalho em grupo e reflexivo vai-nos permitir ser capazes de cumprir aquilo que falámos há pouco.” GF 1 - AF1

O desenvolvimento da capacidade reflexiva tem o potencial de preparar professores com os atributos necessários para implementar com sucesso práticas inclusivas, não só para crianças com deficiências, mas também para todas as outras crianças que são frequentemente excluídas da

educação regular. Tornar-se um praticante reflexivo é desafiador e, muitas vezes, altamente emocional para o profissional que se envolve em práticas reflexivas (Sharma, 2010). No entanto, os formandos inquiridos demonstram reconhecer que este processo, ainda que exigente, se afigura como basilar na sua formação.

Conner e Sliwka (2014), tendo por base os sete princípios transversais de aprendizagem (OCDE 2010), procuram descrever ambientes de aprendizagem eficazes, também eles extensíveis à formação inicial dos professores, reconhecendo as autoras que as abordagens pedagógicas usadas fornecem um pano de fundo poderoso a partir do qual os professores iniciantes, consciente e inconscientemente, desenham ideias e conceitos que moldam a sua própria prática de ensino nas escolas. Deste modo, requer que os princípios emergentes dos ambientes de aprendizagem sejam eficazes, pelo que as escolas de formação devem promover o trabalho colaborativo, a capacitação na resolução de problemas, criar uma estreita relação com a comunidade/escolas, promover a reflexão e o questionamento e desenvolver ações potenciadores da criação de projetos. (p.18)

Ainda no âmbito da subcategoria dos aspetos facilitadores, surgiu um indicador reconhecendo a importância do acompanhamento/supervisão do professor cooperante:

“É muito mais importante ter um bom professor cooperante do que um tutor aqui na escola de formação. Por mais que aqui nos deem feedback, o que nós sentimos relativamente aos alunos com NEE é que quem lá está no terreno é que sabe...o professor cooperante é que está com aquele aluno todos os dias e nos pode ajudar a perceber o que deixa aquele aluno frustrado, o que é demasiado fácil ou difícil para ele. Por mais que nos ajudem na formação, e não estou a criticar de forma alguma, pois os apoios que nos dão aqui também são muito úteis, é de carácter geral.” GF 1 - AF2

Esteves (2002), a partir da análise de diversos estudos feitos em Portugal, entre 1990 e 2000, acerca da formação de professores, conclui que os professores cooperantes nem sempre se apresentam como modelos positivos e marcantes para a formação dos estudantes e nem sempre assumem um papel preponderante na operacionalização dos objetivos traçados para a prática pedagógica. Acrescenta que se verifica:

“a falta de um projeto comum aos formadores e às instituições que intervêm na formação inicial no momento de imersão nos contextos reais de ensino e da qual resulta uma ambígua definição do âmbito da atividade do professor cooperante (...). Esta falta de projeto comum parece ter raízes na pouca relevância atribuída pelo supervisor da

instituição de ensino superior à dimensão prática da Prática Pedagógica, evidenciada na distância a que a sua coordenação é feita e no deficiente conhecimento que parece ter da realidade profissional dos professores e das escolas.” (p.37)

Neste sentido, atendendo ao facto de o professor cooperante assumir um papel preponderante na formação dos futuros professores, deverão ser tidas em conta estas questões na seleção dos contextos e dos atores responsáveis pela supervisão da prática, uma vez que a legislação sobre a formação inicial apenas indica que os professores cooperantes deverão ter pelo menos cinco anos de serviço.

No que respeita à categoria da Legislação e documentação relativa a alunos com NEE, aferimos as opiniões dos formandos, nomeadamente, o conhecimento que têm dos mesmos, bem como a capacidade de os operacionalizar em contexto profissional.

Tabela 26. Legislação e documentação relativa a alunos com NEE – Estudantes em formação

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Conhecimentos adquiridos	Importância do conhecimento da legislação e documentação relativa ao aluno com NEE	5 GF1 2 GF3	7
Abordagens insuficientes	Desconhecimento da legislação	3 GF2 6 GF3	9
	Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	4 GF2 6 GF3	10
	Conhecimento da legislação adquirido apenas em contexto profissional/estágio	4 GF1 4 GF2	8

Da análise da tabela acima apresentada, facilmente se conclui que os estudantes em formação atribuem importância ao conhecimento da legislação e documentação relativa aos alunos com NEE, resultado também verificado nos professores recém-formados. Ainda que considerem essencial esta aprendizagem, revelam desconhecimento face a ambas (legislação e documentação), acrescentando que só em contexto de estágio é que tiveram oportunidade de contactar com estas questões:

“Em estágio não estávamos a perceber o que é isto do PEI e dos apoios, quando analisámos os processos não sabíamos o que era nada daquilo, imensas siglas e coisas que não percebíamos...foi uma confusão. Relativamente à legislação tivemos estas dificuldades no 2º ciclo mas por exemplo no contexto de estágio de MEM não sentimos isso. Talvez porque os professores já diferenciavam todo o trabalho e atendiam às dificuldades dos alunos que nem estavam preocupados se o aluno tinha a alínea a) ou b)...eu acho que lá não houve necessidade.” GF 1 - AF2

“Eu fui a uma reunião de avaliação no 1º período durante o estágio e ouvi um professor a dizer que aquele aluno tinha um plano individual e disse lá uma sigla que eu não fazia a mínima ideia o que era e continuo sem saber o que é...” GF 2 - AF6

“Eu acho que é importante, acho que é uma lacuna gigante. Imagina que entro amanhã em contexto profissional e não faço a mínima ideia como sinalizar e quais serão os documentos a elaborar.” GF3 - AF9

De referir que no GF3 (Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do EB) se verifica um número elevado de UR (6UR) face ao desconhecimento da legislação e dos documentos (6UR), o que parece ter decorrido de um processo de influência interpares de opiniões no decorrer do grupo focal. No entanto, estas preocupações revelam fragilidades neste âmbito, porém, as questões de legislação e documentação são passíveis de alterações, tal como verificado em julho de 2018 com a entrada em vigor do decreto-lei 54/2018, pelo que a aquisição de conhecimentos e competências acaba por decorrer apenas em contexto de prática profissional e de autoformação. Importa, antes, reconhecer que “os programas de formação de professores deverão permitir a consciencialização dos formandos sobre as exigências da profissão e, portanto, das suas fragilidades e lacunas em termos de competências e saberes.” (Martins, 2015, p.180)

Na categoria das Estratégias de ensino em didáticas específicas, aferimos as opiniões dos alunos quanto à sua formação no âmbito das diferentes didáticas disponibilizadas no curso de formação inicial de professores.

Tabela 27. Estratégias de ensino em didáticas específicas – Estudantes em formação

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Conhecimento das didáticas específicas	Domínio de diferentes didáticas	4 GF2	4
	Algum conhecimento de diferentes didáticas	1 GF1	1
	Consciência da necessidade de constantes ajustes didáticos	1 GF1	1
Escasso domínio das didáticas específicas	Fraca articulação dos conhecimentos didáticos com as diferentes problemáticas nas NEE	1 GF1 2 GF2 3 GF3	6
	Escasso conhecimento de didáticas da matemática e das expressões	2 GF1	2
	Fraca articulação entre a teoria e a prática	3 GF1 3 GF2 3 GF3	9

Na área das didáticas, os estudantes em formação não revelaram uma total satisfação, uma vez que apenas cerca de um terço da amostra considera ter recebido uma formação adequada neste âmbito. Há a destacar, efetivamente, o acentuado número de referências à articulação prática entre os conhecimentos teóricos e a operacionalização das didáticas em sala de aula, bem como a ausência de relacionamento dos aspetos didáticos com a resposta educativa para os alunos com NEE. Os estudantes consideram que o ensino das didáticas é feito, maioritariamente, para o aluno-padrão, sem considerar situações que deem resposta a todos os alunos, atendendo às suas características e individualidade:

“Sim abordámos diferentes estratégias e didáticas mas não foi na perspetiva do aluno...ou seja, a diversidade de lecionar de diferentes maneiras sim, mas não do ponto de vista do aluno: se aquele aluno é autista qual a melhor forma de lhe ensinar isto? Como se faz? Alguns conteúdos e aprendizagens houve essa abordagem mas não em tudo...” GF 1 - AF3

“Eu acho que nós devíamos ser desafiadas: Temos aqui uma turma com 20 alunos, um é cego e precisas de ensinar este conteúdo...claro que se for eu a idealizar, terei uma turma de 5 alunos, todos extraordinários e inteligentes e tudo é facilitado. Nenhuma de nós aqui irá criar uma sequência de atividades para alunos com NEE sem que aquilo lhe seja dito ou imposto pelo professor.” GF2 - AF6

No fundo, os estudantes consideram que estabelecer conexões horizontais entre UC permitirá que o conhecimento seja transferido entre os contextos. Um programa de formação de professores coerentemente estruturado promoverá a competência adaptativa, que envolve a capacidade de aplicar os conhecimentos e as habilidades significativamente aprendidos de forma flexível e criativa numa variedade de contextos e situações.

Um outro aspeto a referir, relaciona-se com os resultados de estudos referidos por Darling-Hammond et al. (2005) que fornecem evidências de que há um impacto mais positivo sobre os futuros professores quando os programas de formação inicial integram estratégias de ensino e formas de aprendizagem.

De acordo com Darling-Hammond et al. (2005), os programas de formação inicial mais adequados são construídos com base numa forte visão de boas práticas de ensino, incluindo conhecimento compartilhado e crenças sobre boas práticas entre professores universitários e professores em contexto escolar.

Assim, um esforço deliberado para tornar visíveis as conexões entre os diferentes domínios que contribuem para a formação inicial de professores fortalecerá o conhecimento profissional dos professores em formação, assim como o estabelecimento de conexões entre teoria e prática. (Conner e Sliwka, 2014).

Estes autores (2014) assinalam ainda que os professores em formação precisam de orientação na reflexão sobre a utilização de abordagens específicas e didáticas, ligando essas reflexões aos conhecimentos adquiridos sobre os alunos e sobre a aprendizagem em si. Os professores universitários e cooperantes/supervisores em escolas podem, e devem, atuar como mentores da aprendizagem reflexiva que integra a teoria e a prática.

Analizadas as categorias anteriores, no âmbito do tema da Formação Inicial, passamos a apresentar a percepção global sobre a formação inicial, organizando-a em aspetos positivos e negativos identificados pelos formandos relativos à formação em que estão inseridos.

Tabela 28. Percepções sobre a Formação Inicial – Estudantes em formação

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Aspetos positivos	Consciência da importância da igualdade de direitos	1 GF1 1 GF2	2
	Consciência da importância da diferenciação pedagógica	1 GF2	1
	Contacto com métodos de ensino inovadores	2 GF2 3 GF3	5
	Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades	1 GF2	1
	Desenvolvimento da capacidade investigativa e de seleção da informação	4 GF2	4
	UC optativa de NEE estritamente ligada à prática	1 GF2	1
	Capacidade reflexiva	2 GF1 4 GF2	6
	Promoção do trabalho em equipa	2 GF1	2
Aspetos negativos	Ausência de percepções positivas na sua formação inicial	1 GF3	1
	Dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE	2 GF1 2 GF2 6 GF3	10
	Ausência de conhecimentos acerca das diferentes problemáticas	2 GF1 1 GF3	3
	Má organização/distribuição do plano de estudos	1 GF1 1 GF2 1 GF3	3
	Escassa carga horária no âmbito das NEE	1 GF1 2 GF2 4 GF3	7
	Poucas aprendizagens na UC de NEE	4 GF3	4
	Demasiado investimento nas áreas de docência	2 GF2 3 GF3	5
	Incongruência entre as práticas inovadoras preconizadas e o que é vivenciado pelos alunos em formação nas UC	1 GF3	1

	Fraca articulação entre a teoria e a prática	4 GF2	4
	Pouco contacto com contextos inclusivos de qualidade, propiciando sentimentos de insegurança	1 GF1 2 GF2	3

Da análise comparativa entre os grupos focais e suas dinâmicas, conseguimos verificar alguns dados interessantes. Enquanto os GF 1 e 2 apresentam um número semelhante de UR positivas e negativas (5-7 e 14-13, respetivamente), no GF3 regista-se uma maior disparidade entre aspetos positivos (3 UR) e negativos (21 UR). Deste modo, concluímos que se assiste a um padrão semelhante ao verificado nos alunos recém-formados, isto é, os alunos recém-formados evidenciaram essencialmente os aspetos negativos por contraponto aos aspetos positivos relativos da sua formação inicial (31UR e 18 UR respetivamente), assim como os alunos em formação (41UR e 22UR respetivamente), porém, é importante clarificar que, neste último grupo de inquiridos, a disparidade se deveu, sobretudo, aos valores de um dos grupos focais (GF3).

Ao comparar os quadros da análise desta categoria nas entrevistas dos professores recém-formados e nas dos estudantes, no âmbito dos aspetos positivos, encontramos indicadores iguais, sendo que os estudantes referiram três indicadores não proferidos pelos professores recém-formados, nomeadamente: um dos entrevistados considerou a UC de NEE ligada à prática; alguns valorizaram a promoção do trabalho em equipa e o desenvolvimento da capacidade investigativa e de seleção da informação. Quanto a este último indicador, o grupo focal 2 evidenciou a consciência da importância do desenvolvimento desta competência, o que está em consonância com a literatura:

“é fundamental na formação inicial uma cultura de investigação, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas. Esta é, porventura, a competência-chave de um professor: ser capaz de analisar e decidir sobre as situações com que se confronta na sua atividade profissional.” (Martins, 2015, p.182)

A destacar, também, o número significativo de referências à capacidade reflexiva, assim como o contacto com métodos de ensino inovadores, aspeto enfatizado como muito positivo. Na atualidade, o professor deve ser encarado como um mediador e facilitador de processos de aprendizagem cada vez mais autónomos. Os estudantes parecem concordar com estas premissas e defender que deve ser atribuído ao aluno um papel ativo na sua aprendizagem e, para tal, o contacto com métodos de ensino inovadores é essencial.

Esta proximidade com métodos centrados no aluno – o desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa – permitirá aos futuros professores, segundo Sharma (2010), identificar,

avaliar e usar as melhores práticas no terreno, questionando por que usam uma estratégia específica e qual a base de pesquisa que apoia o seu uso. É possível que, ao colocarem essas questões, descubram que as estratégias de ensino que estão a utilizar são inadequadas, criando, deste modo, a necessidade de procurar estratégias alternativas que provavelmente terão mais sucesso em determinado contexto de ensino.

Relativamente aos aspetos negativos, salientam-se as dificuldades na definição de estratégias e atividades para os alunos com NEE:

“Quando estou a planificar nas didáticas e penso num conteúdo e planeio uma atividade, uma sequência didática que tenha em conta a aprendizagem desse conteúdo é útil, sou a favor disto e acho que nos vai ajudar mas talvez se nos dissessem que tínhamos por exemplo um aluno com Trissomia 21 na sala de aula seria melhor...eu diria logo à partida que não tinha competência para isso porque ninguém me preparou para isso mas talvez se me tivessem dado essa bagagem na licenciatura, no mestrado poderiam exigir-me isso. Estaria a treinar uma coisa que me podia acontecer em sala de aula.” GF 1 - AF2

Estamos em crer que este indicador surge por manifestas inseguranças na gestão de um ambiente de aprendizagem, ou seja, nas dúvidas sentidas pelos estudantes quanto à sua capacidade de gerir o tempo, o espaço e os recursos, utilizando, para tal, as estratégias mais ajustadas. Ortega e Fuentes (2012) referem que a escola inclusiva exige novos espaços de comunicação e aprendizagem e aposta numa nova organização, distribuição e gestão da sala de aula, como modo de potenciar a aprendizagem de todos os alunos. O mesmo autor reitera que, quando se consegue um clima efetivamente participativo, estimulante, ordenado e responsivo, aumenta-se consideravelmente a oportunidade de aprender, abolindo o peso dos currículos standardizados, dos tempos restritos e das pedagogias rígidas.

Um outro indicador com alguma expressividade diz respeito ao demasiado investimento nas áreas de docência, analisemos os exemplos:

“Eu acho que a licenciatura é um pouco desadequada, é centrada nos conteúdos, os conteúdos, eu aprendo quando tiver de os dar. É claro que um ano a dar a dinastia, dois anos a dar a dinastia...às tantas já sei aquilo de cor. Não é isso que eu preciso na formação.” GF 2 - AF7

“Eu senti que na licenciatura a maior parte dos docentes está muito centrado nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos e não tanto para aprendermos a pesquisar esses conhecimentos e a mobilizá-los...eu acho que podíamos preparar-nos mais no modo de selecionar e pesquisar a informação.” GF 3 - AF9

Estes estudantes consideram que a formação nas áreas da docência não deverá assumir um papel tão preponderante na formação inicial quanto o que tem atualmente, o que revela concordância com a perspetiva de formação de um professor enquanto profissional ativo, reflexivo e aberto à escola e à comunidade. Na análise dos estudos neste âmbito desenvolvida por Esteves (2002), a autora conclui que “a formação proporcionada se coaduna mais com a conceção do professor como um técnico – os saberes profissionais que são mais valorizados e que são objeto de um maior investimento formativo são os “saberes sábios” quer das ciências da educação, quer dos conteúdos científicos a ensinar” (p.26), situação que parece aqui ser identificada por estes estudantes.

Verificamos, também, a existência de três indicadores que consideramos estar relacionados entre si: a ausência de conhecimentos acerca das diferentes problemáticas, a escassa carga horária no âmbito das NEE (7UR) e a opinião de que foram mobilizadas poucas aprendizagens na UC de NEE (4UR). Estes indicadores sugerem que os estudantes procuram na UC de NEE resposta para a sua intervenção em contextos inclusivos, considerando que o conhecimento sobre as deficiências, assim como o contacto com estratégias e atividades específicas que deem resposta neste atendimento – também ele considerado pelos entrevistados como específico – poderá ser a solução para as suas inseguranças. Esta premissa encontra-se em trajetória oposta ao princípio da infusão, defendido por diversos autores como um fator-chave para a melhoria da formação inicial. Rodrigues questiona: “como é possível por exemplo lecionar “Psicologia da Aprendizagem” sem falar nas Dificuldades de Aprendizagem? Ou, noutro exemplo, como é possível falar de “Desenvolvimento Curricular” sem referir explicitamente as metodologias e os princípios da diferenciação do currículo.”(p.13) Acrescenta o autor que “a infusão pressupõe, assim, que todos os conteúdos que digam respeito à educação e ao ensino de alunos com dificuldades sejam integrados nas disciplinas “regulares”. Claro que esta integração de conteúdos tem de ser feita de uma forma muito prudente e sobretudo controlada para que estes conteúdos não sejam “esquecidos” e desvalorizados.” (p.14)

Surge novamente referenciada a fraca articulação entre a teoria e a prática como um aspeto negativo. Em 2007, a Comissão Europeia assinalou que os professores deveriam possuir competências –chave, nomeadamente a necessidade de serem formados numa perspetiva teórico-prática para se poderem adaptar à sociedade do conhecimento. Esta estreita relação poderá dotar os

futuros professores de uma maior autoconfiança pela forma como conseguirão estabelecer conexões e generalizações face às aprendizagens e conhecimentos adquiridos em contexto de formação.

Surge patente no discurso de alguns alunos o descontentamento face à má organização e distribuição de UC nos planos de estudos, bem como o pouco contacto com contextos inclusivos, o que desencadeia sentimentos de insegurança na prática profissional futura. Quanto a este último indicador, Loreman (2010) salienta a importância desta questão, reconhecendo que o contacto direto com crianças com deficiência é determinante no desenvolvimento de competências de interação e no desenvolvimento de sentimentos e emoções na intervenção direta com estes casos. A não promoção destas oportunidades limita, significativamente, a aquisição de sentimentos de segurança, empatia e de compromisso numa resposta educativa de qualidade para estes alunos.

Por fim, há que referir ainda que surgiu um indicador relativo à incongruência entre as práticas inovadoras preconizadas e o que é vivenciado pelos estudantes em formação. Na próxima categoria teremos oportunidade de analisar mais aprofundadamente estas questões do isomorfismo.

Para além dos aspetos positivos e negativos da formação, os inquiridos apresentaram sugestões de melhoria.

Tabela 29. Sugestões para a Formação Inicial – Estudantes em formação

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Melhoria da UC sobre NEE	Maior carga horária da UC de NEE	1 GF1 1 GF2 1 GF3	3
	Abordagem mais aprofundada das diferentes problemáticas	1 GF1	1
	Investir nos conhecimentos relacionados com a legislação e documentação inerente à intervenção com alunos com NEE	1 GF2	1
	Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1 GF1 2 GF3	3
	Situações práticas em contexto real	2 GF1 1 GF3	3
Adequação da prática pedagógica/ estágio	Períodos de estágio mais alargados	1 GF1 1 GF2	2
	Contextos de estágio com boas práticas	1 GF2	1
Melhoria do plano de estudos	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1 GF3	1
	Aproximar as didáticas das diferentes problemáticas dos alunos com NEE	2 GF1	2
	Menor investimento no conhecimento científico	2 GF3	2
	Formação em primeiros socorros	1 GF3	1
	Maior articulação e trabalho em equipa entre formadores	4 GF3	4
	Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema	1 GF3	1
Período de Indução	Acompanhamento do início de carreira	1 GF2	1

Relativamente à UC de NEE, as sugestões dos formandos parecem ir ao encontro de mais carga horária, abordagem de diferentes problemáticas e aspetos relacionados com legislação/documentação mas, acima de tudo, aproximar as questões abordadas com situações reais, nomeadamente relacionando-as com os contextos de estágio ou outras vivências dos formandos. Estas sugestões estão no seguimento dos aspetos negativos apontados na categoria anterior, pelo que os dados obtidos são consentâneos.

No que respeita à prática pedagógica, sabemos que, de acordo com Ortega e Fuentes (2012), as queixas geralmente apontadas dizem respeito a:

- Ausência de uma integração entre a teoria e a prática;
- O escasso carácter orientador;
- A dificuldade em organizar experiências válidas e de qualidade para todos os formandos;
- Reduzir a prática a uma série de habilidades técnicas;
- Oferecer com frequência modelos baseados na rotina e na improvisação;
- Supervisão insuficiente ou inadequada;
- Experiências práticas inadequadas e decepcionantes;
- Falta de coordenação com o currículo formativo e, em particular, com as disciplinas pedagógicas.

Praticamente todos estes aspetos negativos foram referidos no discurso dos entrevistados. Como propostas de melhoria, os alunos sugerem mais tempo de prática pedagógica, bem como a imersão em contextos educativos de qualidade. Para que esta última sugestão se possa operacionalizar, há que estabelecer redes e parcerias de qualidade. Sabemos que, atualmente, “as instituições formadoras estão reféns das escolas, normalmente de proximidade, que aceitam receber os estudantes em formação” (Martins, 2015, p.184), acrescenta a autora que muitas das vezes “nada conhecem sobre a perspetiva de ensino veiculada na escola e pelo orientador cooperante responsável, que modelos defende e que práticas executa.” (p.184) No entanto, deve continuar a ser objetivo das escolas de formação, independentemente das dificuldades sentidas, garantir uma prática pedagógica de qualidade, que:

“deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional; deve possibilitar o contacto do professor com todas as dimensões da intervenção do professor na escola e não apenas com a sala de aula; deve orientar-se para o desenvolvimento da competência técnica e também para as competências científicas, éticas, sociais e

personais; deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age. Por isso, deve favorecer o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, de diálogo e de troca, bem como privilegiar espaços de construção de um saber pedagógico resultante da interação dos saberes já adquiridos com o questionamento provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.” (Esteves e Rodrigues, 2002, p.36)

Importa referir que, se a escolha dos contextos de estágio pela sua qualidade assume grande importância, as instituições de formação, porém, têm também responsabilidades na promoção dessa qualidade, procurando fazer parcerias com as escolas que facultem formação contínua e que invistam no crescimento científico, didático e pedagógico dos profissionais que nelas trabalham.

No que concerne às melhorias do Plano de Estudos, três dos indicadores demonstram a necessidade de garantir a transversalidade e interdisciplinaridade na abordagem desta temática na formação de professores: transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC; aproximação das didáticas das diferentes problemáticas dos alunos com NEE; e maior articulação e trabalho em equipa entre formadores. Torna-se evidente para esta análise que, sabendo que “há problemas/dificuldades intrainstitucionais a nível da coordenação, integração de saberes, articulação de áreas e de unidades curriculares” (Martins, 2015, p.183), é inadiável que o debate incida sobre estas necessidades.

Esta ausência de articulação entre áreas e UC “levanta questões importantes do ponto de vista de um formando, perante as práticas de ensino diversas com que é confrontado, e não favorecerá uma atitude de colaboração futura, enquanto professor, com os seus colegas” (Martins, 2015, p.183). Assim como pretendemos que os formandos sejam futuros profissionais reflexivos, deverão os formadores aceitar o desafio de adaptar o seu estilo de ensino, ou seja, a defesa da abordagem reflexiva no ensino exige que os formadores pratiquem, na própria formação, o que teorizam sobre o ensino. A vivência de situações formativas deste tipo transmite uma mensagem simbólica para os professores em formação, que reconhecem que os seus professores são, de facto, praticantes reflexivos (Sharma, 2010), pois “entre o processo de formar-se e o processo de tornar-se professor, propósito da profissionalização, existe o processo do comprometer-se com uma prática reflexiva e a aquisição de saberes e competências que estão na base de todo o processo educativo, que envolve a pessoa enquanto pessoa, a pessoa enquanto profissional e a pessoa/profissional no social.” (Mesquita, 2015, p.297)

Apontam ainda alguns dos formandos inquiridos como sugestões para melhoria do Plano de Estudos a promoção de mais momentos de debate, colóquios ou sessões específicas sobre este tema, como por exemplo formação em Primeiros Socorros e, reiteram, ainda que aqui sem tanta expressividade, um menor investimento nos conhecimentos científicos.

É de referir que a maior parte das sugestões de melhoria surgem no GF3, o que, de algum modo, parece coerente com as opiniões negativas deste grupo relativamente à formação que apresentámos anteriormente .

À semelhança do que foi verificado nos resultados dos professores recém-formados, surgiu uma referência à importância de acompanhamento no início de carreira, o período de indução na prática profissional. Consideramos que este aspeto, ainda que só tenha sido referido por um dos alunos, assume extrema importância, visto que em Portugal a entrada na carreira a tempo inteiro é feita de modo repentino e abrupto, sendo que o professor principiante assume desde logo as responsabilidades e tarefas idênticas às dos professores mais experientes. Martins (2015) questiona: “Como saber se um recém-diplomado, agora com um mestrado, está preparado para entrar (sozinho) na sua atividade profissional? É razoável, é legítimo, colocar um professor principiante sozinho perante uma turma de alunos para tomar decisões?” (p.184). Durante a formação inicial os formandos constroem múltiplas interpretações da sua experiência e prática: experiências pessoais na escola, perceção inicial dos papéis e rotinas de uma turma, influências da cultura e da sociedade e outras questões escolares. Estas perceções muitas vezes colidem com a realidade com que se deparam e com o conhecimento pedagógico que adquirem durante a formação. No fundo, os recém-professores precisam de encontrar um equilíbrio entre as suas conceções e a construção da sua identidade profissional.

O período de indução deveria, portanto, dar a possibilidade aos professores recém-formados de assumir, progressivamente, as tarefas mais exigentes e decisivas, sob o olhar dos pares mais experientes a quem caberia a responsabilidade da sua socialização tal como acontece noutras profissões (Huberman, 1992).

Da recolha realizada junto dos estudantes em formação concluímos que, quanto ao tema da Educação Inclusiva, estes discentes não revelam desconhecimento ou alheamento face a esta realidade. No que respeita à formação em geral e à formação para a inclusão em particular, identificam com facilidade fragilidades e potencialidades, bem como, de modo crítico, apresentam sugestões refletidas e orientadas para uma formação profissional mais prática, dinâmica, flexível e articulada.

3. ENTREVISTAS AOS FORMADORES DE PROFESSORES

Os resultados da análise das entrevistas aos formadores são apresentados em dois grandes temas, à semelhança da análise dos professores recém-formados e estudantes em formação: Educação Inclusiva e Formação Inicial. A tabela seguinte sintetiza os temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo às entrevistas aos formadores:

Tabela 30. Síntese dos temas, categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos formadores de professores.

Temas	Categorias	Subcategorias
Educação Inclusiva	Perfil do professor inclusivo	Atitudes
		Conhecimentos
		Capacidades
Formação inicial	Abordagem à Educação Inclusiva nas diferentes Unidades Curriculares	Unidades Curriculares de didáticas específicas
		Prática Educativa Supervisionada
		Unidade Curricular de Currículo e NEE
	Perceção global sobre a formação inicial	Aspetos positivos
		Aspetos negativos
	Práticas de formação	Diferenciação pedagógica na formação
		Processos de avaliação
	Sugestões para a formação inicial	Melhoria da UC sobre NEE
		Adequação da prática pedagógica/ estágio
		Melhoria do Plano de Estudos
		Articulação entre as NEE e restantes áreas

Quando comparada esta tabela síntese das categorias e subcategorias com as que obtivemos nos grupos de inquiridos anteriormente apresentados, é verificável que, ainda que os temas sejam os mesmos que os dos professores recém-formados e estudantes em formação, a Educação Inclusiva e as suas conceções, barreiras e desafios não foram aspetos abordados nas entrevistas com os formadores. De salientar ainda que, tendo em conta as adaptações do próprio guião da entrevista, surgem novas categorias no tema da Formação Inicial, nomeadamente: abordagem à educação inclusiva nas diferentes áreas curriculares e práticas de formação.

Ao longo da apresentação e análise dos resultados das entrevistas aos formadores de professores, tal como referido no Enquadramento Metodológico no âmbito da seleção dos

participantes, optámos por identificar os formadores através dos códigos: EG –Educação Geral; D – Didáticas e PES - Formação de Professores na Prática Educativa Supervisionada.

3.1. TEMA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No âmbito da Educação Inclusiva, e partindo do princípio que não seria necessária uma abordagem face às conceções inerentes a esta premissa junto dos formadores de professores, iniciaram-se as entrevistas com a abordagem a um perfil de professor inclusivo, sendo que os formadores tiveram oportunidade de clarificar quais as principais atitudes, conhecimentos e capacidades que identificam como fundamentais neste perfil. Passamos a apresentar os resultados obtidos na categoria do Perfil do Professor Inclusivo (quadro abaixo):

Tabela 31. Perfil do Professor Inclusivo – Formadores de Professores

Sub-categoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Atitudes	Positividade face à inclusão	1 FP4 (EG) 1 FP5 (D)	2
	Reflexão	1 FP2 (D)	1
	Aprendizagem ao longo da vida	1 FP7 (D)	1
	Aceitação da heterogeneidade	1 FP1 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP5 (D) 1 FP6 (PES/EG)	4
	Criativa/imaginativa	1 FP4 (EG)	1
	Humanismo e respeito pelo outro	1 FP7 (D)	1
	Educar para os valores da Inclusão	1 FP5 (D)	1
Conhecimen- -tos	Científico a nível curricular	1 FP1 (D) 1 FP7 (D)	2
	Principais características das diferentes problemáticas	1 FP1 (D) 1 FP2 (D) 1 FP3 (D)	3
	Conhecimento individual dos casos (alunos com NEE)	1 FP1 (D)	1
	Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1 FP1 (D) 1 FP5 (D) 1 RF7 (D)	3
	Área da sociologia e da psicologia educacional	1 FP2 (D)	1
	Práticas inovadoras e centradas no aluno	1 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG) 2 FP8 (PES/EG)	4
Capacidades	Flexibilidade na intervenção	1 FP1 (D) 1 FP2 (D) 1 FP4 (EG)	5

		1 FP6 (PES/EG) 1 FP7 (D)	
	Diferenciação pedagógica	1 FP1 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG) 1 FP8 (PES/EG)	4
	Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1 FP5 (D)	1
	Trabalho em equipa	2 FP6 (PES/EG)	2
	Gestão adequada do tempo, do espaço e recursos em sala de aula	1 FP1 (D) 1 FP6 (PES/EG)	2
	Conhecer e caracterizar adequadamente o grupo/turma	1 FP1 (D)	1
	Acreditar e investir na transformabilidade dos alunos	1 FP6 (PES/EG)	1
	Articulação com as famílias	1 FP6 (PES/EG)	1

Relativamente às atitudes, parece ser consensual, nos três domínios da formação cujos professores inquirimos, a importância da aceitação da heterogeneidade. Os formadores entrevistados demonstram compreender que a heterogeneidade é a realidade das nossas escolas e que a aceitação plena desta condição facilita o desempenho do professor inclusivo:

“Além desse conhecimento especializado, penso que é fundamental desenvolver uma atitude aberta, aberta à diferença, ver essa diferença um pouco como a abertura à diferença cultural. Este tipo de diferença não tem de ser vista como um risco ou como um constrangimento mas também como uma mais-valia.” FP5 (D)

“De certa forma um professor que sai de uma escola de formação e que será um professor inclusivo tem de ser muito recetivo e muito aberto à diversidade dos alunos que encontra, quer em termos de competências, quer em termos de processos de aprendizagem...a diversidade nas suas mais diversas formas.” FP6 (PES/EG)

Verifica-se também uma grande variedade de características referidas só por um professor, mas de acentuada relevância neste âmbito das atitudes do perfil inclusivo: a capacidade reflexiva, a capacidade de investir na sua formação e aprendizagem ao longo da vida, a competência criativa e o sentido de humanismo e educação para os valores implícitos na inclusão.

Em termos de conhecimentos, de salientar as referências feitas ao nível do conhecimento das principais características das diferentes problemáticas e principais metodologias/estratégias adequadas na intervenção com estes alunos.

“Acho que ao nível dos conhecimentos, nós, professores, devíamos estar mais preparados e ter muito mais noções sobre os vários tipos de patologias existentes porque não temos a

mínima noção e não fazemos um esforço para conhecer porque isso representa 5% dos nossos alunos em sala de aula...isto na minha perspetiva de professor.” FP3(D)

Consideramos determinante salientar que estes indicadores foram apenas referidos pelos formadores da área das didáticas, o que parece ser revelador de algum distanciamento quanto a este tema e evidencia uma perspetiva mais centrada no défice dos alunos e suas características associadas, perspetiva já evidenciada por alguns professores recém-formados e alguns formandos. Segundo Rodrigues e Rodrigues (2011), os estudantes dos cursos de formação de professores deverão estar despidos para o facto de a sua intervenção “numa realidade tão premente e desafiante pode convidar adotar modelos “clínicos” que conduzem a uma falsa sensação de segurança. Pode também conduzir a investir numa vaga “inclusão social”, negligenciando as efetivas possibilidades de educação de alunos com dificuldades” (p.106).

Levada ao extremo, esta posição exigiria que os professores do ensino regular adquirissem os conhecimentos específicos dos professores de educação especial, o que acrescentaria ainda mais funções ao já múltiplo e complexo conjunto de papeis que lhe são exigidos. Na verdade, a inclusão não requer que os professores do ensino regular se tornem professores de educação especial, mas que saibam planear e gerir turmas heterogéneas, atendendo a características e condições individuais e diferenciando percursos curriculares de acordo com processos de aprendizagem particulares (Leite, 2016).

Em contrapartida, a intervenção pedagógica de cariz inovador e centrada no aluno foi referida apenas por formadores da Prática Educativa Supervisionada e da componente Educacional Geral, mais especificamente os formadores das UC de NEE e de Currículo. Estes dados parecem revelar uma maior proximidade destes docentes com a importância da mudança nas práticas e na utilização de modelos pedagógicos que valorizem a heterogeneidade, orientando a intervenção com base nas características, interesses e competências dos alunos. Segundo Moyles (1992), há um conjunto de aspetos que centra nos professores e nas suas opções metodológicas a responsabilidade de implementar práticas de qualidade, que podem contribuir para a promoção do sucesso e o incremento da mudança. De entre os aspetos apontados pela autora, destacamos: a construção de um clima positivo para a aprendizagem, a utilização de modelos diversificados de trabalho, o planeamento e o uso de recursos e materiais de suporte à aprendizagem, a diversificação das tarefas e atividades, a gestão eficiente do tempo e dos ritmos, a utilização de dispositivos de avaliação adequados (avaliação formativa, contínua, autoavaliação), a promoção da autonomia e da motivação, a reflexão sistemática e consistente, a procura de um desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida.

Ainda relativamente aos conhecimentos apresentados pelos formadores, foi referida (ainda que sem muita expressividade) a importância ao nível do conhecimento curricular, o conhecimento individual dos casos (alunos com NEE) e o investimento nas áreas da psicologia educacional e sociologia.

Relativamente às capacidades inerentes à prática de um professor inclusivo, destacam-se as referências em termos de flexibilidade na intervenção e a capacidade de operacionalizar a diferenciação pedagógica, explicitadas no discurso dos formadores nas três áreas da formação inicial.

“Eu lembro-me que quando comecei a dar aulas, programava as minhas aulas com tanto cuidado que tinha de ficar tudo direitinho e se por acaso saía do que estava previsto eu ficava muito aflito. Acho que esta é uma característica importante, ser flexível e aceitar completamente a diversidade, tendo esta abertura de espírito.” FP4 (EG)

“Um professor com competências de inclusão é aquele que é capaz de ajustar os próprios conteúdos às necessidades que ele sentir, de acordo com a caracterização que faz do grupo, de inclusão.” FP1 (D)

Estes dados são reveladores da consciência, atualmente existente, de que o ensino estandardizado e para o aluno-padrão não serve as nossas escolas, nem os nossos alunos. Sanchez (2011) refere que “estamos ainda ancorados na cultura do individualismo”, acrescentando a autora que:

“não se pode continuar a agrupar os alunos por critérios homogeneizadores, em função do seu hipotético nível de competência curricular. Temos de apostar em agrupamentos flexíveis, heterogéneos e adaptar as atividades com distintos níveis de dificuldade, utilizando o trabalho cooperativo entre os alunos para se apoiarem mutuamente e em condições de igualdade.” (p.144).

Os restantes indicadores, neste âmbito das capacidades, não foram referidos por muitos entrevistados, sendo que a maioria das afirmações surge através dos formadores das áreas da Prática Educativa Supervisionada e da Educação Geral, que salientam a importância do envolvimento e motivação do aluno na aprendizagem e a aposta na transformabilidade dos alunos, o trabalho em equipa entre professores, a gestão adequada do tempo, do espaço e recursos em sala de aula e a articulação com as famílias.

Todos estes indicadores assumem um importante papel em termos de competências docentes, causando alguma estranheza a ausência de referências significativas por parte dos formadores, visto tratarem-se de aspetos essenciais no que respeita ao cumprimento de diferentes papéis e responsabilidades por parte do professor.

Quando comparados estes dados relativos ao perfil do professor inclusivo com os dos professores recém-formados e dos estudantes em formação, é possível concluir que, em termos de atitudes, conhecimentos e capacidades há uma grande proximidade nas opiniões, ainda que os estudantes em formação tenham apresentado uma menor abrangência nos indicadores, o que pode ser facilmente explicado pela sua experiência mais reduzida. Esta similitude no discurso dos três grupos parece indicar que os princípios subjacentes à inclusão e ao perfil de um professor inclusivo estão sobejamente claros na instituição em estudo e que, de modo refletido, todos parecem ter a consciência do que é esperado do professor na operacionalização de práticas e contextos inclusivos. No entanto, como pudemos verificar anteriormente nas entrevistas aos professores recém-formados, a passagem à prática não é tão simples quanto a enunciação do perfil desejável para o professor na perspetiva da inclusão.

3.2. TEMA: FORMAÇÃO INICIAL

No segundo tema destas entrevistas, a Formação Inicial, foram analisadas diferentes categorias, nomeadamente: abordagem à Educação Inclusiva nas diferentes UC, as perceções dos formadores face à formação inicial, as suas práticas de formação e a apresentação de sugestões.

No que respeita à primeira categoria, de referir que foram definidas como subcategorias as diferentes áreas de formação, representadas pelos respetivos formadores que tivemos oportunidade de entrevistar. Apresentamos, seguidamente, a primeira tabela deste tema:

Tabela 32. Abordagem à Educação Inclusiva nas diferentes Unidades Curriculares – Formadores de Professores

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
U.C. de Didáticas Específicas	Ausência de abordagem da temática das NEE	1 FP1 (D) 2 FP2 (D) 1 FP3 (D) 1 FP7 (D)	5
	Abordagem da temática da diversidade/heterogeneidade	1 FP1 (D) 1 FP5 (D) 1 FP7 (D)	3
	Ausência de formação para abordar a temática das NEE	1 FP2 (D) 2 FP3 (D) 2 FP7 (D)	5
	Pouca carga horária para abordar situações mais específicas como o caso dos alunos com NEE	1 FP2 (D) 1 FP3 (D)	2

	Diversificação dos conhecimentos didáticos de modo a atender à heterogeneidade	1 FP2 (D)	1
	Abordagem da diferenciação pedagógica e curricular	1 FP7 (D) 1 FP5 (D)	2
	Articulação entre o trabalho desenvolvido nas didáticas e a PES	1 FP5 (D)	1
	Sensibilização para modelos pedagógicos mais centrados no aluno	1 FP5 (D)	1
	Sensibilização para a importância da caracterização de grupos heterogêneos e dos alunos individualmente	1 FP1 (D)	1
Prática Educativa Supervisionada	Escassez de contextos com boas práticas	1 FP6 (PES/EG)	1
	Seleção de contextos de estágio com alunos com NEE nas turmas	1 FP6 (PES/EG)	1
	Promoção da capacidade reflexiva e de análise de diferentes contextos educativos	2 FP6 (PES/EG)	2
	Contextos com práticas inovadoras como promotores da Educação Inclusiva	2 FP8 (FPPES/FPEG)	2
	Linha de continuidade entre todas as áreas de formação e os contextos de prática	1 FP8 (PES/EG)	1
	Importância de uma perspetiva de formação inclusiva comum a todas as áreas de formação	1 FP8 (PES/EG)	1
UC de Currículo e NEE	Impossibilidade de ter a carga horária necessária para preparar professores inclusivos	1 FP4 (EG)	1
	Dificuldades na articulação entre professores	1 FP4 (EG) 1 FP8 (PES/EG)	2
	Associação entre educação inclusiva e diferenciação curricular	1 FP4 (EG)	1
	Ceticismo dos estudantes face à implementação de práticas inovadoras, em sala de aula, como promotoras da inclusão	1 FP8 (PES/EG)	1
	Abordagem dos princípios da educação inclusiva	1 FP4 (EG)	1
	Aprofundamento de algumas problemáticas na área das NEE	1 FP4 (EG)	1

No que respeita às UC de Didáticas Específicas, os formadores assumem a ausência da abordagem da temática das NEE nas suas aulas, evidenciando a ausência de formação para abordar este tema. Tomemos como exemplos:

“Mas eu não foco as NEE, eles têm uma disciplina específica para isso, eu não entro nesse caminho porque não é a minha área de especialização.” FP7 (D)

“Ora vejamos, eu não tenho nenhuma formação para trabalhar sobre esses domínios e isso exigiria das duas uma: ou mantemos o modelo que temos que será ter um professor específico no âmbito das NEE que dê aos alunos as ferramentas e desenvolva essas competências de uma forma transversal, o estudante da FI saberá que poderá mobilizar esse conhecimento em qualquer disciplina ou então teríamos de passar por diluir por cada uma das didáticas e assim cada professor das didáticas teria de ter formação para isso.” FP1 (D)

“Não posso falar muito sobre isso porque não sei, mas pensando nas UC que eu leciono, admito que não preparo minimamente para a intervenção com alunos com NEE, preparo para outras coisas que representam mais do que os 5%: comportamentos fora de tarefa, comportamentos de violência... e como há uma panóplia tão grande de deficiências que não é possível abordar tudo.” FP3 (D)

Perante o exposto, conclui-se que existe um acentuado distanciamento entre as áreas das didáticas e as áreas das NEE e Currículo. Assume-se um trabalho espartilhado e sem parcerias, as quais poderiam ser claramente ricas e frutuosas para os formandos. Britzman (1991, cit. in Garcia, 1999) fala em fragmentação da formação de professores, referindo a autora que “a formação de professores fragmenta os conhecimentos, na medida em que os professores em formação têm de adquirir este conhecimento através do estudo de um número mais ou menos vasto de disciplinas geralmente sem ligação entre si”. A autora acrescenta ainda que “esta fragmentação também se revela na clara separação que ocorre entre conhecimentos psicopedagógicos e disciplinares.” (p.96)

Ainda que sem uma grande expressividade, alguns dos formadores consideram que procuram diversificar os conhecimentos didáticos para que os futuros professores possam atender à heterogeneidade, bem como promover a diferenciação pedagógica e curricular como forma de dar resposta às diferenças existentes em sala de aula e, também, a sensibilização para modelos pedagógicos mais centrados nos alunos como forma mais adequada de gestão do grupo/turma.

“A heterogeneidade é equacionada não especificamente em termos de NEE mas em termos gerais, pois mesmo os meninos que não têm NEE têm diferentes necessidades, diferentes ritmos, portanto, há uma aposta numa diferenciação que tem a ver com o adequar o trabalho àquilo que requer em termos curriculares do grupo, ou seja, vamos imaginar que há o lançamento de uma tarefa que pode ser proposta para toda a turma. O modo como ela é explorada pode permitir diferentes desenvolvimentos, ou seja, pode ter uma abertura tal que seja possível as crianças serem bem sucedidas na realização das tarefas em diferentes níveis.” FP5 (D)

“Esta abordagem é feita havendo um conteúdo na FUC que aborda a diversidade linguística e cultural e havendo espaço também para preverem momentos de diferenciação pedagógica. Portanto, no trabalho da língua em que momentos, em que situações é que podem diversificar e diferenciar e aqui estamos a falar sobretudo em diferentes ritmos.” FP7 (D)

De referir, ainda, que houve apenas uma referência à articulação entre as didáticas e a PES, o que pode ser revelador das dificuldades em relacionar o trabalho desenvolvido em contexto mais formal e a ação no terreno:

“Isto é feito no âmbito das UC da didática mas também muito na prática pedagógica pois quando os alunos estão no terreno é que se consegue operacionalizar o que isso significa.”

FP5 (D)

Marcelo-Garcia (1999) salienta que “a separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento” (p.99).

No que concerne à área da PES, os formadores procuram contextos de estágios que promovam o contacto com os alunos com NEE, porém, reconhecem alguma escassez de contextos com boas práticas. Estes formadores consideram que a promoção da capacidade reflexiva e análise dos contextos educativos, assim como a imersão em contextos com práticas inovadoras, funcionam como rampas lançadoras para o sucesso e qualidade do ensino:

“Eu procuro, de alguma forma contextos de integração que os alunos observem e vejam o que os professores fazem e depois refletir sobre essas questões. Eu penso que a PES é, sem dúvida, uma UC que permite aos alunos refletir, perceber como é que acontece, porque estão os meninos mais tempo ou menos tempo na sala, o que são as unidades de ensino estruturado, enfim...entrar um bocadinho neste mundo da educação inclusiva.” FP6 (PES/EG)

“Na minha perspetiva, têm de ser contextos em que o professor não assuma o principal papel no processo de ensino-aprendizagem, que envolva as crianças, que a gestão, organização e desenvolvimento curricular seja completamente partilhado pelos alunos e que as crianças com NEE ou com algumas dificuldades de alguma ordem sejam completamente incluídas nesta organização e gestão, pois todos têm capacidades para fazer algumas coisas mesmo que tenham de ser acompanhados pelos colegas mais competentes, digamos. (...) Portanto, se a organização de sala de aula as contemplar naquele processo e a disponibilidade do professor e dos colegas para as ajudar a prosseguir for bem enquadrada e bem pensada, essa escola é uma escola inclusiva.” FP8 (PES/EG)

Salientam, ainda, a necessidade de uma linha de continuidade entre todas as áreas de formação e contextos de prática, bem como desenvolvimento de uma perspetiva de formação inclusiva comum a todas as áreas de formação.

“O que nós temos de fazer é trabalhar com os professores das didáticas que ensinam como se ensina e estas pessoas também têm de ser capazes de saber como ensinam alunos diferentes, alunos que não aprendem da mesma maneira. Este é um esforço que temos vindo a tentar desenvolver e temos um grande aliado que é a PES. Os alunos vão para as práticas e são confrontados com a realidade em que há turmas muito heterogéneas, alunos muito diferentes e muitos alunos que não aprendem da mesma maneira. Isto cria um pedido, uma urgência real.” FP4 (EG)

“Para todos os professores desta casa abordarem esta questão, passaria pela equipa de educação especial realizar uma ação qualquer de sensibilização para que em todas as UC das didáticas os professores tivessem a preocupação de referenciar estratégias e de abordar aqueles meninos que têm dificuldades em aprender...mas dificuldades em aprender não centrando nas problemáticas que são comuns. Poderia ser por aí, mas não sei.” FP6 (PES/EG)

Por fim, no que respeita à abordagem à Educação Inclusiva na UC de NEE e Currículo, os formadores salientam as dificuldades no trabalho articulado entre formadores de diferentes áreas. Esta capacidade de articular, cooperar e integrar os diferentes conhecimentos em prol da aprendizagem dos formandos foi uma das competências anteriormente referidas no perfil do professor inclusivo. Ainda que se reconheça esta importância, as dificuldades persistem quer ao nível das escolas básicas e secundárias, quer ao nível do ensino superior. É necessário referir que, ao valorizar o trabalho colaborativo, não se nega a importância da atividade individual na docência, defende-se a reconciliação dos dois tipos de atividade – grupal e individual – entendendo que qualquer delas, sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores. Num estudo realizado por Flores e Forte (2012), as autoras procuraram compreender as perspetivas e experiências de desenvolvimento profissional, bem como o impacto do trabalho colaborativo entre um conjunto de professores, em contexto profissional, em Portugal. Os resultados desta investigação “reforçam a ideia de que é premente reajustar as estruturas existentes de modo a promover nas escolas

momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz e à melhoria da escola.”(p.917)

Deste modo, evidenciam as autoras

“a necessidade de criar e manter condições, espaços e tempos no horário dos docentes, valorizando-os e reconhecendo-os, não para tratar de questões burocráticas e/ou de carácter mais técnico, mas como um espaço de aprendizagem e de colaboração na escola. É também necessário desenvolver e potenciar na formação de professores competências em e para a colaboração, quer no contexto da formação inicial, quer contínua, de modo a ultrapassar a lógica individualista e de isolamento que caracteriza a socialização e a cultura profissional docente.” (p.197)

Ainda no âmbito da UC de NEE e Currículo, os formadores consideram que os conteúdos trabalhados promovem aprendizagens no campo da escola inclusiva, ainda que reconheçam que a carga horária disponibilizada para este efeito no plano de estudos é insuficiente.

De salientar a relação estabelecida por alguns formadores entre a educação inclusiva e a diferenciação curricular,

“de facto, muitas das questões educativas do tempo presente centram-se, direta ou indiretamente, na diversidade dos alunos, tornada visível, e tida por problemática, no quadro da massificação escolar, e na consequente emergência da necessidade – e dificuldade – de adequar de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição curricular, e dos professores, enquanto profissionais do currículo, às funções socialmente esperadas da escola.” (Roldão, 2003, p.9)

Esta perspetiva vai ao encontro do preconizado pela legislação atual através dos decretos-lei 54 e 55 de 2018, enfatizando que estes são indissociáveis em termos de atendimento e resposta educativa de qualidade para todos os alunos:

“uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida,

implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (decreto-lei 55/2018, p.2928)

Na categoria Percepção global sobre a formação inicial foram enumerados, pelos formadores, os aspetos positivos e negativos que identificam na formação inicial de professores. A analisar a seguinte tabela:

Tabela 33. Percepções sobre a Formação Inicial – Formadores de Professores

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Aspetos positivos	Existência de planos de estudos bem estruturados	1 FP3 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP7 (D)	3
	Boa base científica	1 FP1 (D) 1 FP5 (D) 1 FP7 (D)	3
	Grau elevado de exigência dos cursos e a boa resposta por parte dos formandos	1 FP7 (D)	1
	Preparação no âmbito das didáticas do português e da matemática	1 FP6 (PES/EG)	1
	Desenvolvimento da consciência da importância da igualdade de direitos	1 FP5 (D)	1
	Desenvolvimento da consciência da necessidade de formação ao longo da vida	2 FP1 (D) 1 FP2 (D) 1 FP3 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP5 (D) 2 FP7 (D)	8
	Desenvolvimento da capacidade reflexiva	1 FP2 (D) 1 FP3 (D)	2
	Desenvolvimento da capacidade investigativa e de seleção de informação	1 FP1 (D)	1
	Desenvolvimento da capacidade de operacionalizar a integração curricular	1 FP5 (D)	1
	Desenvolvimento da capacidade de mobilizar os saberes	1 FP4 (EG)	1
	Aquisição de uma perspetiva realista das escolas	1 FP4 (EG)	1
	Existência de contextos de prática que permitem a abordagem da temática da Educação Inclusiva	2 FP2 (D)	2
	Colaboração e dedicação por parte dos contextos de estágio que trabalham diretamente com a instituição de formação	1 FP8 (PES/EG)	1
	Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades	1 FP4 (EG) 1 FP5 (D)	2
Aspetos negativos	Má organização/distribuição do plano de estudos	1 FP5 (D)	1
	Dificuldades na conceção de um plano de estudos equilibrado e adequado	1 FP2 (D)	1
	Escassa carga horária no âmbito das NEE	1 FP5 (D) 1 FP7 (D)	2
	Fraca articulação/trabalho em equipa entre as diferentes áreas de formação	1 FP8 (PES/EG)	2
	Formação pouco holística	1 FP4 (EG)	1
	Dificuldade na aquisição das aprendizagens pela fraca articulação	1 FP1 (D)	1

	com a prática e as necessidades que daí advêm		
	Heterogeneidade dos formandos	1 FP3 (D) 1 FP4 (EG)	2
	Ausência de abordagem da área da avaliação dos alunos	1 FP6 (PES/EG)	1
	Insegurança dos formandos face à atuação em contextos inclusivos	1 FP5 (D)	1
	Dificuldades na gestão de comportamentos, relações e emoções em sala de aula	2 FP1 (D)	2
	Distribuição aleatória dos contextos de estágio	1 FP1 (D)	1
	Insuficiência do tempo de estágio	1 FP4 (EG) 1 FP7 (D)	2
	Discordância entre docentes na seleção de contextos de estágio	5 FP8 (PES/EG)	5

No que respeita aos aspetos positivos inerentes à formação inicial, os indicadores com mais expressividade são o desenvolvimento da consciencialização dos alunos face à necessidade de formação ao longo da vida, dados corroborados pelos estudantes em formação e pelos já formados, como vimos anteriormente:

“Em todas as áreas, costumo dizer-lhes isso, é preciso investimento na formação contínua. Não levam daqui receitas, a formação não termina aqui, começa aqui e depois é algo que tem de ser alimentado e a educação inclusiva ainda mais, porque cada contexto é muito específico, cada caso tem as suas especificidades em que não é possível dar uma resposta tão abrangente.” FP7 (D)

À semelhança de outras profissões, a formação inicial de professores será sempre insuficiente para dar resposta aos desafios atuais, pelo que a formação contínua deve “inculcar-lhes uma conceção de pedagogia que transcenda o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses.” (Delors, 1996, p.139)

Também o desenvolvimento da capacidade reflexiva e a versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades é considerado um aspeto positivo da formação, sendo que estes dados são também confirmados pelos estudantes em formação e já em exercício de funções.

“Eu acredito, tenho de acreditar, que procuramos dar a melhor formação possível mas tenho consciência que os alunos chegam ao terreno com dificuldades mas de uma coisa tenho a certeza, vejo no perfil de todos estes alunos, a competência de refletir, questionar e melhorar a sua prática à medida que lhes forem surgindo as dificuldades e desafios...nisso eu acredito.” FP2 (D)

“Acho que dotamos os nossos alunos de grande capacidade de reflexão e de ferramentas e estratégias para potenciar o seu conhecimento (...) Muitas vezes os alunos, como ainda não estão no mercado do trabalho, acham que nunca estão preparados e criticam, criticam...queriam um curso completamente virado para dar aulas, replicar modelos...mas anos mais tarde quando já trabalham têm uma capacidade de reflexão que de outra forma não teriam.” FP3 (D)

No que respeita às competências relacionadas com os conhecimentos da área da docência, apenas os docentes das didáticas evidenciaram a importância de uma boa base científica para atuação em contextos inclusivos, revelando a importância atribuída por estes formadores a esta componente. Nesta perspetiva, a postura do formador é, muitas vezes, dissociada do contexto profissional e da dimensão profissional do que ensina, o que faz com que a transferibilidade dos conhecimentos seja da responsabilidade exclusiva do formando quando vier a exercer a sua profissão em contexto laboral. Formosinho (2009) alerta para o risco de existir uma grande “dissociação entre a cultura académica institucional e a natureza da missão profissional cometida à universidade”, uma vez que “o estatuto académico e profissional na instituição se mantém ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, às componentes mais profissionalizantes” (p.19). Como salienta Roldão (2011, p.202), “a sólida formação científica e cultural, bem como o sólido domínio do saber dito pedagógico, são faces da mesma moeda, a da profissionalidade docente, em qualquer dos níveis em que se exerce”.

Ainda que sem muita expressividade, alguns formadores consideram também positiva a consciencialização para a importância da igualdade de direitos, atendendo às necessidades de todos os alunos; a estreita colaboração e dedicação por parte dos contextos de estágio que trabalham diretamente com a instituição de formação; o grau de exigência do curso de formação e resposta dos alunos em conformidade; a consciencialização dos formandos para a realidade das escolas, sem ilusões e ideias pré-concebidas; a capacidade de mobilizar os saberes e o desenvolvimento da capacidade de operacionalizar a integração curricular.

“Uma ideia que é sempre muito discutida e recorrente, é a preocupação que em termos éticos o trabalho profissional é o de exigir uma educação para todos. E este para todos, é mesmo para todos e não ficarmos satisfeitos se for para a maioria. Qualquer aluno que não esteja a ser bem sucedido nas aprendizagens requer o nosso investimento.” FP5 (D)

“Estes estudantes vão para estes contextos que são contextos de excelência e se temos aqui tantos nesta região, é de aproveitá-los e valorizá-los, ainda por cima as pessoas são fantásticas porque nos abrem a porta e nós não lhes damos nada em troca, não pagamos nada e isto exige um trabalho e dedicação que é só para alguns e estes estudantes acho que aproveitam o máximo.” FP8 (PES/EG)

“Eu acho que eles saem com muitos pontos fortes. Se pensarmos no plano de estudos e no pouco tempo que eles têm para tudo e o facto de termos semestres com semanas muito reduzidas e que nessas 13 ou 14 semanas conseguem desenvolver aprendizagens, desenvolver trabalhos e nas práticas conseguem corresponder ao que lhes é pedido, eu tenho de lhes reconhecer muitos pontos fortes.” FP7 (D)

“Aquilo que se passa na formação está muito ligado àquilo que se passa nas escolas. É difícil e não sei se é desejável descolar muito a formação da realidade das escolas...” FP4 (EG)

“Saem também com uma ideia de gestão curricular, de interligar as áreas, por exemplo nestes novos planos foi uma área que tentámos investir bastante, a área da integração curricular, parece-me que nestes novos cursos está a surtir algum efeito e também alguma capacidade em termos de planificação e na previsão da resolução dos alunos e eles ganham muita capacidade de conseguirem prever as estratégias e as resoluções dos alunos para depois poderem prever as atuações docentes em conformidade e isso é algo que podemos dizer que terão dificuldade por não terem trabalho no terreno, mas devido à nossa abordagem focada e consistente nisso vai-lhes dando muitas ferramentas.” FP5 (D)

As referências ao plano de estudos parecem suscitar algumas dúvidas, sendo que são apresentadas menções positivas quanto a este modelo, considerando que é bem estruturado mas, em oposição, surgem referências que apontam para a má organização e distribuição das UC no plano de estudos. Consideramos que é natural que surjam diferentes opiniões quanto à conceção e organização de um plano de estudos, porém, é inevitável reconhecer que este obedece a critérios legislados perante os quais, a margem de autonomia dada às entidades de formação é reduzida e de difícil conceção, devido à grande abrangência de áreas na formação de professores para estes níveis de ensino:

“Eu creio que os planos de estudos são pensados para dar resposta às necessidades das escolas hoje em dia e a conceção destes planos de estudos é sempre muito complexa e sujeita a muitas pressões porque todas as áreas creem ter mais importância ou relevância na formação e o plano final é, no fundo, aquilo que se conseguiu negociar entre as diferentes áreas.” FP2 (D)

Relativamente aos aspetos positivos, foram apuradas 28 referências, quando comparadas com 22 negativas. É curioso comparar estes resultados com os dos professores recém-formados, que demonstraram um maior foco sobre os aspetos negativos em detrimento dos positivos, recordemos: 18 referências a aspetos positivos e 31 a aspetos negativos. Concluímos que os formadores, diretamente envolvidos nas dinâmicas de formação e na sua operacionalização, revelam uma perspectiva mais positiva face ao trabalho desenvolvido, quando comparado com os professores recém-formados que, atendendo à fase da carreira em que se encontram, imputam à formação inicial a principal responsabilidade pelas dificuldades encontradas. Sem querer minimizar o papel e a responsabilidade da formação inicial, esta culpabilização da formação inicial pode ser explicada através da etapa na carreira destes docentes que, segundo Huberman (1990), se pauta por um período de sobrevivência e descoberta, que reúne, em si, o choque, as preocupações e a confrontação com a realidade, o que conduz, de modo quase inconsciente, à procura de um “culpado” para as dificuldades e ansiedades sentidas.

De entre os aspetos negativos, há a destacar, com um maior número de referências, a discordância na seleção de contextos de estágio, que se refere quer ao facto de serem escolhidos contextos com práticas inovadoras vs contextos com práticas muito tradicionais, quer ao facto de se diferenciarem instituições públicas das privadas, sendo que as referências foram sempre apresentadas pelo mesmo entrevistado, o que é revelador do modo como considera extremamente negativo este aspeto.

“Portanto, eu não encontro professores com boas práticas na escola pública no perímetro mais próximo da escola, logo, tenho de ir para contextos privados, aliás, o despacho da criação dos cursos diz que os contextos devem ser públicos ou privados, desde que as práticas dos professores se caracterizem por práticas de supervisão e práticas inovadoras.” FP8 (PES/EG)

“Todos os contextos que seleciono, estas práticas acontecem, todos têm este tipo de crianças integradas: autistas, Aspergers, síndrome de Down e outras dificuldades...e estas

crianças têm um acompanhamento e uma orientação do trabalho do professor para aquela criança como há para todas as outras, ou seja, o tempo útil do professor é mesmo para aquela e para as outras e os colegas estabelecem contratos de cooperação e colaboração, entre os colegas mais capazes e alunos com mais dificuldades.” FP8 (PES/EG)

Ainda que não tenha sido referido pelos formadores da componente Educacional Geral, nomeadamente pelo formador da UC de NEE, os professores das didáticas salientam a escassa carga horária para esta UC, considerando que o incremento do número de horas poderá facilitar e promover as aprendizagens no âmbito da escola inclusiva. No entanto, a AEDEE (2011) conclui no seu relatório sobre a Formação Inicial de Professores na Europa que “é possível incluir conteúdos que aumentam a sensibilização dos alunos da FIP sobre diversas necessidades dos alunos, não só dos que apresentam necessidades educativas especiais ou deficiência mas também de muitos outros vulneráveis ao insucesso e à exclusão” (p.35) e acrescenta que “a investigação sugere que unidades ou módulos distintos de conteúdos sobre alunos com NEE e outros grupos minoritários podem reforçar a “diferença” dos alunos” (p.30), o que reforça a necessidade de ser feita uma abordagem transversal e sistemática na resposta à heterogeneidade, tal como o caso da Finlândia, onde:

“os fundamentos da educação especial são obrigatórios em todos os cursos de formação de professores, embora o conteúdo varie entre as diferentes universidades. Na generalidade, são feitos debates sobre o reconhecimento e a identificação das diferenças e respetivas práticas pedagógicas e os professores estão conscientes da sua obrigação profissional de aumentar as capacidades cognitivas e sociais. Espera-se que os professores adquiram competências para o trabalho com diferentes agentes, para cooperar com os pais e para os apoiar e que fiquem conscientes do seu papel de reforçar a igualdade na sociedade. Finalmente, aprendem a implementar o currículo para a diversidade dos alunos, seguindo os princípios do desenho universal. A educação como um todo está baseada na ideia do professor como investigador, apoiado para refletir, analisar e ajustar o seu ensino, enquanto processo contínuo.”(p.31)

É também interessante verificar, na análise do quadro, que dois dos formadores entrevistados referem que a existência de percursos díspares - em termos de interesses e conhecimentos de cultura geral e diferentes trajetos e desempenhos escolares dos formandos - atuam como aspetos negativos.

“Acho que muitas das vezes depende do conhecimento prévio, dos conhecimentos científicos e formação escolar dos alunos que se não for a melhor já não poderão atingir a sua máxima potencialidade.” FP3 (D)

“Gostaria de, à entrada, ter alunos com uma melhor formação de cultura geral, eu diria que era importante que houvesse mais o hábito de gostar de ler, ir a uma exposição, a um museu...há alunos que vêm com estes interesses, mas também aparecem alunos em que isto falta e a escola tentando promover isto não chega a toda a gente e a sensação que tenho é que os alunos do mestrado faz-lhe suma falta terrível e professores de 1º ciclo que não tenham esta bagagem faz muita diferença.” FP4 (EG)

Inferimos, deste modo, que a própria instituição de formação revela algumas fragilidades em lidar com a diferença, pois, à semelhança do que se passa nas escolas, os estudantes encontram-se em níveis diferenciados, com experiências diversificadas e competências variadas, pelo que consideramos não se tratar de um aspeto negativo, mas, efetivamente, uma realidade existente e que, de algum modo, sugere uma maior democratização do acesso ao ensino superior e, eventualmente, uma maior mobilidade social. Cunha, (2003) refere que na formação de professores se mantém a “tradicional tendência de mexer em currículos visando uma melhoria dos cursos sem, entretanto, alterar a sua lógica” (p.70), acrescenta a autora que no seio da formação se vivem muitas contradições e assume que é fulcral a mudança de práticas e de modelos pedagógicos. Este aspeto será retomado na subcategoria seguinte.

Sem uma frequência de UR muito relevante, os formadores referem ainda que o carácter pouco holístico da formação, a fraca abordagem às questões relacionadas com a dimensão da avaliação dos alunos, a fraca articulação da formação com a prática em contexto de estágio e o uso das necessidades existentes para incrementar as aprendizagens dos formandos, as inseguranças na atuação em contextos inclusivos e as dificuldades na gestão do comportamento, das relações e das emoções em contexto de sala de aula são, também, aspetos negativos.

Os formadores foram ainda questionados relativamente à categoria Práticas de formação, sendo que os indicadores se agrupam, essencialmente, em duas subcategorias: diferenciação pedagógica e processos de avaliação. Observemos o quadro:

Tabela 34. Práticas de Formação – Formadores de Professores

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Diferenciação pedagógica na	Impossibilidade de diferenciar as práticas formativas devido aos critérios da FUC	1 FP3 (D)	1

formação	Escassa preocupação em diferenciar as práticas pedagógicas por parte dos professores	1 FP6 (PES/EG)	1
	Estratégias de compensação para ajudar alunos com mais dificuldades	1 FP1 (D) 1 FP3 (D) 1 FP5 (D)	3
	Atitude positiva face ao erro e às dificuldades dos formandos	1 FP2 (D)	1
	Recurso a diferentes propostas/atividades para um mesmo conteúdo	1 FP7 (D)	1
	Melhoria nos processos de diversificação do ensino e preocupação com o estudante	1 FP5 (D) 1 FP5 (D) 1 FP6 (PES/EG) 1 FP8 (PES/EG)	4
	Importância do isomorfismo nas futuras práticas profissionais dos professores	1 FP1 (D) 1 FP2 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG)	4
	Ausência de necessidade de diferenciar as práticas formativas	1 FP2 (D)	1
	Diferenciação atendendo às características pessoais dos estudantes	1 FP7 (D)	1
	Procura de resposta aos interesses e necessidades dos estudantes	1 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG)	2
Processos de avaliação	Avaliação diagnóstica para enquadrar os alunos em diferentes níveis	1 FP1 (D)	1
	Avaliação sumativa como forma de avaliar a intervenção pedagógica	1 FP5 (D)	1
	Necessidade de avaliar a intervenção pedagógica do formador de modo a dar resposta às necessidades e dificuldades dos alunos	1 FP5 (D)	1

Relativamente às práticas de formação relacionadas com a necessidade de diferenciação pedagógica, surgiram três referências que se contradizem entre si, sendo que três diferentes formadores assumiram as seguintes perspetivas: não se verifica a necessidade de utilizar práticas pedagógicas diferenciadas, o que sugere que o trabalho desenvolvido é para o aluno-padrão; a impossibilidade de diferenciar as práticas pedagógicas devido aos critérios da FUC, eventualmente revelador da inflexibilidade curricular e metodológica existente e, numa perspetiva mais crítica, o reconhecimento da escassa preocupação em diferenciar as práticas pedagógicas por parte dos formadores.

“Para ser franco, nunca senti que tivesse um grupo muito heterogéneo. Eu acho que os alunos chegam ao ensino superior já com uma bagagem e um perfil que os coloca quase todos ao mesmo nível. E mesmo quando têm mais dificuldades já descobriram ferramentas para ultrapassá-las. Nunca senti assim necessidade de dar resposta à diversidade em sala de aula, até porque nem sempre os alunos que vêm de humanidades são os que têm piores resultados nas ciências...

Mas é como lhe digo, os grupos são relativamente homogéneos em termos de perfil, de desempenho e de conhecimentos por isso nunca senti essa necessidade.” FP2 (D)

“Primeiro nós não podemos porque temos um método de avaliação do aluno e não podemos diferenciar porque os critérios são os que estão nas FUC.” FP3 (D)

“Eu penso que alguns professores terão essa preocupação, mas ainda somos poucos. Temos de caminhar mais para essa capacidade de vivenciarem nas aulas que têm connosco situações que depois podem transpor para as práticas deles. Portanto, não podemos continuar a fazer aulas centradas no ppt e depois querer que cheguem às salas de aulas deles e tenham dinâmicas muito ativas, porque depois chegam lá e também quererão levar o ppt.” FP6 (PES/EG)

Deste modo, e como os resultados da categoria anterior faziam prever, parece-nos que este tema da diferenciação na prática formativa não é muito consensual e sobre ele parece não se realizar uma reflexão/avaliação, por parte da equipa de formação.

Em contrapartida, e de um modo global e abrangente às três áreas de formação, vários docentes reconhecem a importância do isomorfismo no desempenho profissional dos futuros professores. Como enuncia Niza,

“o isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores.” (Niza, 2009, p.352).

É neste sentido que os formadores revelam consciência de que as suas práticas poderão potenciar ou dificultar o desenvolvimento profissional dos professores em formação, funcionando como importantes influenciadores de práticas pedagógicas no futuro, assinalando, por exemplo:

“Temos de caminhar mais para essa capacidade de vivenciarem nas aulas que têm connosco situações que depois podem transpor para as práticas deles. Portanto, não podemos continuar a fazer aulas centradas no ppt e depois querer que cheguem às salas de aulas deles e tenham dinâmicas muito ativas, porque depois chegam lá e também quererão

levar o ppt. Temos que nós na formação inicial pô-los a pensar, criar situações problemáticas, fazer trabalhos a pares, dar hipóteses de escolher temas, formas de trabalho, uma maior maleabilidade nas nossas aulas.” FP6 (PES/EG)

Alguns formadores referem a importância de uma intervenção que atualmente é mais diversificada e centrada no aluno, relativamente ao passado, atendendo às características pessoais dos alunos, bem como a resposta aos interesses e necessidades dos formandos, o que é revelador, ainda que sem muita expressividade, de uma maior aproximação face ao conceito de educação inclusiva também em contexto de ensino superior.

Em contrapartida, surgem estratégias que procuram ajudar alunos com mais dificuldades, colmatando lacunas e reforçando algumas aprendizagens:

“Se sentirmos que a avaliação não reflete a sua verdadeira capacidade, temos mecanismos internos que possibilitam dar mais uma oportunidade, dar mais um apoio...é um acompanhamento extra de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.” FP3 (D)

Ainda que de forma mais dispersa, os docentes referiram também a importância de uma atitude positiva face ao erro e às dificuldades dos formandos, o recurso a diferentes propostas/atividades para um mesmo conteúdo.

Por fim, no último bloco das entrevistas, foi dada a oportunidade aos formadores de apresentarem algumas sugestões para a melhoria da formação inicial na preparação de professores atuantes em contextos inclusivos, sendo que estas propostas incidiram, essencialmente, ao nível da melhoria da UC de NEE, adequação da prática pedagógica, melhoria do Plano de Estudos e articulação entre as NEE e restantes áreas:

Tabela 35. Sugestões para a Formação inicial – Formadores de Professores

Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Melhoria da UC sobre NEE	Caráter obrigatório de uma UC de NEE na licenciatura em Educação Básica	1 FP6 (PES/EG) 1 FP7 (D)	2
	Maior carga horária da UC de NEE	1 FP1 (D) 1 FP7 (D)	2
	Abordagem mais aprofundada das diferentes problemáticas	1 FP3 (D)	1
	Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1 FP3 (D) 2 FP8 (PES/EG)	3
	Necessidade de contacto com situações práticas em contexto real	1 FP3 (D) 1 FP6 (PES/EG)	2
	Descentrar a abordagem das NEE da área da deficiência e centrá-la no âmbito da Educação Inclusiva	1 FP6 (PES/EG) 2 FP8 (PES/EG)	3

	Criação de uma UC de pedagogia inclusiva para abordagem de dinâmicas pedagógicas facilitadoras da inclusão	1 FP6 (PES/EG)	1
Adequação da prática pedagógica/estágio	Períodos de estágio mais alargados	1 FP4 (EG) 1 FP7 (D)	2
	Necessidade de inserir os formandos em contextos de estágio com boas práticas	1 FP7 (D)	1
	Seleção de contextos de estágio de acordo com as características dos alunos em formação	1 FP1 (D)	1
Melhoria do Plano de Estudos	Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema	1 FP3 (D)	1
	Abordagem da área da avaliação	1 FP1 (D) 1 FP6 (PES/EG)	2
	Abordagem das áreas de psicologia educacional e sociologia	1 FP2 (D)	1
	Abordagem das questões de epistemologia da educação e pedagogia	1 FP6 (PES/EG)	1
	Abordagem aprofundada das questões da psicologia do desenvolvimento	1 FP6 (PES/EG)	1
	Maior interdisciplinaridade entre todas as áreas de formação	1 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG) 1 FP8 (PES/EG)	3
	Necessidade de uma formação holística do futuro professor	1 FP4 (EG)	1
	Criação de uma UC que abordasse questões relacionadas com o trabalho em articulação/equipa, técnicas de resolução de problemas, gestão de reuniões.	1 FP6 (PES/EG)	1
	Aproximar toda a equipa docente dos contextos de prática para um menor desfasamento com a realidade das escolas	3 FP8 (PES/EG)	3
	Investimento na formação académica e investigativa dos docentes do ensino superior	2 FP8 (PES/EG)	2
	Formação mais pausada e reflexiva	1 FP7 (D)	1
Articulação entre as NEE e restantes áreas	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1 FP2 (D) 2 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG)	4
	Formação dos formadores no âmbito das NEE	1 FP1 (D) 1 FP3 (D)	2
	Sensibilização para a temática da Educação Inclusiva e a sua abordagem na área das didáticas	1 FP1 (D) 1 FP3 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP5 (D) 1 FP6 (PES/EG)	5
	Inexistência de articulação entre as didáticas e as NEE	1 FP2 (D) 1 FP5 (D) 1 FP6 (PES/EG)	3
	Impossibilidade de introduzir a temática das NEE no âmbito das didáticas e articular o trabalho entre áreas	2 FP3 (D)	2
	Criação de equipas multidisciplinares de reflexão e análise de casos neste âmbito	1 FP4 (EG) 1 FP5 (D)	2

Relativamente às UC relacionadas com a temática das NEE, alguns formadores consideram a necessidade de uma maior carga horária e da atribuição do seu carácter obrigatório, visto que, nesta instituição, figuram entre as UC opcionais na licenciatura em Educação Básica, embora a UC existente no mestrado seja obrigatória. Surge, ainda, uma referência à necessidade de abordar, de modo mais aprofundado, as diferentes problemáticas/deficiências, aspeto que já comentámos anteriormente.

Deste modo, cremos que a criação de uma UC de pedagogia inclusiva para abordagem de dinâmicas pedagógicas facilitadoras da inclusão seria o caminho mais indicado, bem como descentrar a abordagem das NEE da área da deficiência e centrá-la no âmbito da Educação Inclusiva, como referido pelos formadores FP6 e FP8 (ambos da área de formação de EG e da PES):

“Outra hipótese e eu acho que era desejável, que houvesse uma cadeira obrigatória sobre educação ou pedagogia inclusiva, em que de facto estas questões por um lado das atitudes e por outro das atitudes pedagógicas fossem trabalhadas e que se percebesse quais são os contextos e o tipo de dinâmicas pedagógicas que são mais facilitadoras da inclusão e os que não são. Eu acho que isso teria de ser trabalhado e começando até pelas crenças dos próprios jovens que chegam aqui e que provavelmente já terão uma postura diferente da que tinham dantes porque provavelmente já viveram situações de integração nas suas turmas e poderão estar mais recetivos, poderão ter medo de não saber como fazer.” FP6 (PES/EG)

“Eu penso que provavelmente os professores só precisarão de saber pormenores sobre as deficiências quando lhes surgir um caso e aí eu acho que a formação contínua e a pesquisa do próprio professor faz é bastante e até mesmo o apoio do professor de educação especial pode ajudar.” FP6 (PES/EG)

“É dada mais importância às questões da deficiência, da classificação e os alunos querem mais coisas práticas em sala de aula. Os processos de diferenciação pedagógica são quanto baste para fazer o trabalho na sala de aula e os alunos que vão para bons contextos percebem isso e depois acabam por ser excelentes professores.” FP8 (PES/EG)

Alguns formadores referem ainda a necessidade de aproximar os conhecimentos teóricos e a prática e, em estreita relação, a necessidade de contacto com situações práticas em contexto real. Estes docentes creem que se aprende a fazer, fazendo e conhecendo de perto as realidades. Sobre este assunto, Cunha (2003) salienta que “não basta que a legislação privilegie um espaço curricular mais intenso para as atividades práticas. É preciso que se ressignifique o sentido da prática, articulando-a com o da pesquisa. Nesse contexto, a teoria adquire um significado insubstituível.” (p.78). Acrescenta, ainda, que é fundamental que a prática “envolva a perceção do fenómeno educativo e de suas demandas, aproximando o estudante, progressivamente, da totalidade da ação educativa, por meio da atitude investigativa como parceira da condição de aprender.” (p.78)

É também no seguimento desta premissa que alguns formadores consideram que os períodos de estágio deveriam ser mais alargados, sendo que estes devem proporcionar aos formandos experiências com boas práticas. De acrescentar que um dos formadores considerou que a seleção de contextos de estágio deverá ir ao encontro das características dos alunos em formação:

“Os alunos são aqui tratados genericamente e tenho de os distribuir em contextos de estágio e essa distribuição é feita sendo os alunos a gerir os critérios: ou porque gosta mais desta escola, ou porque é mais perto...o que eu acho é que temos de saltar deste modelo. Temos que nós, como professores e do conhecimento que já temos dos alunos nas didáticas e um primeiro estágio, no segundo ano devíamos ser nós a indicar os locais de estágio e os professores cooperantes que trabalham connosco para trabalharem especificamente com os alunos. Há claramente esta noção e há claramente alunos que saem prejudicados porque têm necessidades e deviam ser direcionados para determinados contextos de estágio mas não o são porque são esmagados por esta lógica de distribuição. Nós devíamos ter políticas de integração que passam por políticas de diferenciação. Este salto permitira ultrapassar algumas destas fragilidades nos nossos alunos.” FP1 (D)

No que respeita ao Plano de Estudos, as sugestões foram dispersas, não havendo nenhum indicador a ser referido de modo mais evidente (dispersão que, por si própria, revela a dificuldade na elaboração do plano estudos que referimos anteriormente), à exceção da necessidade uma maior interdisciplinaridade entre as áreas de formação. Os docentes inquiridos consideram que deveria privilegiar-se uma estreita relação entre todas as componentes de formação, de modo a enriquecer as aprendizagens, tornando-as mais significativas e articuladas.

Um dos entrevistados refere com bastante veemência que é essencial aproximar toda a equipa docente dos contextos de prática para um menor desfasamento com a realidade das escolas, o que revela preocupações quanto ao que é trabalhado de modo teórico sem relação estreita com a prática e com os problemas reais da escola dos nossos dias.

“Deixei a escola há 30 e tal anos para vir para o ensino superior, não estou a dizer que temos de voltar a dar aulas, mas irmos aos contextos e acompanhar os alunos nas práticas é muito importante para, de algum modo, regularmos o que estamos a fazer com as novas competências que queremos desenvolver nos alunos, conhecer a realidade da escola hoje em dia. As competências já estão muito para além das competências do relatório do Jacques Delors e do Perrenoud.” FP8 (PES/EG)

O mesmo entrevistado acrescenta, ainda, a necessidade de um maior investimento na formação académica e investigativa dos docentes do ensino superior:

“E depois a atualização dos professores do ensino superior também, o problema aqui não é só os professores das práticas, a atualização das pessoas que têm à frente turmas de formação inicial, que irão ser professores. Às vezes esquecemos um pouco a nossa própria formação e por isso é que muitas vezes falamos uma linguagem completamente diferente, porque há aqui pessoas que nunca mais fizeram formação/atualização. As pessoas têm de ir aos contextos, têm de ver o que mudou nos contextos, não é só ler a legislação, tem de ir para além disso.” FP8 (PES/EG)

Foi também apresentada a necessidade de investimento na abordagem da área da avaliação, sendo que os formadores que referiram este indicador consideram que a preparação dos estudantes, neste âmbito, é incipiente e frágil. Retomando o estudo apresentado no enquadramento metodológico de Sánchez, Abellán e Garcia Sanz (2015), que teve como intuito avaliar as melhorias em contexto inclusivo, após o planeamento, a implementação e a avaliação das ações delineadas para promover a inclusão, as autoras concluíram que as fases de planeamento e implementação dos planos de melhoria alcançaram, para os docentes, um valor de satisfação ligeiramente superior quando comparado à média obtida na etapa de avaliação (p.341). Concluem, também, que é nesta dimensão da avaliação que deverão ser pensadas estratégias de melhoria, o que vem corroborar estas fragilidades aqui avançadas por alguns formadores desta instituição, conscientes que, sem uma correta e profícua avaliação, o planeamento e a implementação na ação docente ficam comprometidos.

É também feita referência à necessidade de formar os futuros professores para desenvolverem competências de trabalho em equipa, resolução de problemas e conflitos, gestão de reuniões, etc.

Em termos de enriquecimento curricular, surgiram sugestões diversas, nomeadamente: a introdução e/ou aprofundamento dos conhecimentos nas áreas da psicologia educacional e psicologia do desenvolvimento, da sociologia, da epistemologia da educação e da pedagogia, alicerçada numa formação mais holística do professor, assumindo um cariz mais pausado e reflexivo para que a aprendizagem da profissão decorra de modo mais produtivo e sedimentado.

No que respeita à articulação entre NEE e as restantes áreas, foram apresentados indicadores quanto a esta necessidade e foi reconhecido, por três formadores, que este trabalho de articulação estreita é inexistente na realidade investigada. Foi feita referência evidente à necessidade de

sensibilização para a temática da Educação Inclusiva e para a sua abordagem na área das didáticas, por parte dos docentes das três áreas de formação. Esta situação revela a consciência da importância face à transversalidade desta abordagem e da imersão do currículo das didáticas e restantes UC da formação inicial.

“O que nós temos de fazer é trabalhar com os professores das didáticas que ensinam como se ensina e se estas pessoas também têm de ser capazes de saber como ensinam alunos diferentes, alunos que não aprendem da mesma maneira. Este é um esforço que temos vindo a tentar desenvolver e temos um grande aliado que é a PES. Porque os alunos vão para as práticas e são confrontados com a realidade em que há turmas muito heterogéneas, alunos muito diferentes e muitos alunos que não aprendem da mesma maneira. Isto cria um pedido, uma urgência real.” FP4 (EG)

“Penso que, eventualmente, poderia existir, algo que nem sequer demos os primeiros passos para, mas talvez contribuísse para colmatar esta falha que é existir um maior trabalho de articulação entre os professores que têm essa especialidade nesta casa e os docentes das didáticas específicas, de maneira a poder integrar algum conhecimento específico. Eles acabam por ter uma UC muito pequena e as nossas têm alguma maior expressão e exatamente porque não há esse trabalho de articulação, damos uma resposta mais em termos gerais e não na área desse conhecimento especializado.” FP5 (D)

“Para todos os professores desta casa abordarem esta questão, passaria pela equipa de educação especial realizar uma ação qualquer de sensibilização para que em todas as UC das didáticas os professores tivessem a preocupação de referenciar estratégias e de abordar aqueles meninos que têm dificuldades em aprender...mas dificuldades em aprender não centrando na problemática que são comuns. Poderia ser por aí, mas não sei. Há também a preocupação dos professores estabelecerem a interdisciplinaridade entre áreas, por exemplo a matemática e a história, porque não fazerem alguma experiência a este nível e incluindo esta área?” FP6 (PES/EG)

Alguns formadores adiantam que a obtenção de formação específica para a abordagem do tema da Educação inclusiva – nas suas áreas de formação e a criação de equipas multidisciplinares de reflexão e análise de casos, neste âmbito – poderia ser uma forma facilitadora de atingir esta

transversalidade e interdisciplinaridade, que se reconhece, de modo inequívoco, como a melhor solução de formação no atendimento à diferença.

Neste tema, os formadores de professores reconhecem inúmeros aspetos positivos à formação inicial mas também identificam algumas fragilidades. Denota-se uma grande preocupação/investimento em termos científicos e didáticos, porém a maioria considera que não existe trabalho interdisciplinar e a articulação entre docentes de diferentes áreas científicas é escassa.

Por outro lado, é possível perceber que, neste grupo dos formadores de professores, existem diferenças relevantes entre os três domínios (Educaional Geral, Prática Educativa Supervisionada e Didáticas), o que é revelador de alguma fragmentação, bem como algumas lacunas no estabelecimento de conceções e princípios comuns à instituição e aos seus profissionais.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Perante os dados obtidos, consideramos poder refletir acerca das práticas da formação inicial e contribuir para que as políticas educativas possam fazer uso das investigações existentes neste âmbito, em prol de uma formação mais adequada às necessidades atuais da nossa escola. Martins (2015) refere que “nunca foi tão acentuada a necessidade de haver uma intervenção plural, articulada e holística (decisores, especialistas e outros parceiros sociais) que proporcione uma reflexão multimodal no desenho dos currículos e práticas de formação” (p.187).

No que respeita ao conceito de Educação Inclusiva, estudantes e professores recém-formados estão bem alinhados quanto aos princípios inerentes ao conceito, sendo que é verificável nos discursos dos formadores que a abordagem à temática da diversidade/heterogeneidade está presente ao longo de toda a formação, bem como a abordagem à diferenciação pedagógica e curricular, ainda que este último indicador não tenha sido verificado no discurso de todos os formadores. Com efeito, apesar de estudantes e professores recém-formados referirem estas abordagens nas suas entrevistas, verificam-se também alguns indicadores que indicam que, ao longo do curso, as perspetivas pedagógicas tendem a centrar-se sobre o ensino do aluno-padrão, nem sempre se preocupando em preparar para a atuação futura com grupos heterogêneos. Esta divergência na opinião quanto à preparação dos futuros professores para atuarem em contextos inclusivos, mostra que, embora a temática da diversidade e da necessária diferenciação pedagógica apareçam no discurso central dos docentes da escola de formação, não serão, assim, tão claramente explicitadas e trabalhadas durante o curso.

É interessante verificar que, ao nível dos desafios impostos pela Educação Inclusiva, os professores recém-formados conseguem enumerar uma vasta lista de desafios que se relacionam com a gestão das dinâmicas e da diversidade em contexto de sala de aula; gestão das emoções/ansiedades; estabelecimento de relações com as famílias; pesquisa e investigação sobre as problemáticas com as quais se deparam, no fundo, desafios que evidenciam a complexidade do processo de inclusão. Já os estudantes em formação enumeram, enquanto desafios da Educação Inclusiva, apenas o atendimento à heterogeneidade em sala de aula e a necessidade de pesquisa de informação relativa aos alunos com NEE. Este desfasamento entre a vasta lista apresentada pelos que já se encontram em exercício de funções e a reduzida lista enunciada pelos estudantes em formação leva-nos a crer que os estudantes não estarão tão esclarecidos quanto à realidade vivida nas nossas escolas e inteirados sobre a complexidade de todo o processo. Consequentemente,

podemos concluir que a instituição formadora parece não disponibilizar (in)formação suficientemente focada na realidade atual da nossa escola, no sentido de preparar os seus futuros professores para os desafios que irão encontrar num futuro muito próximo.

Para além disso, quando analisados os principais desafios com os quais os professores recém-formados se depararam, especialmente no que diz respeito à gestão das dinâmicas e da diversidade em contexto de sala de aula, gestão das emoções/ansiedades e estabelecimento de relações com as famílias, e ao compará-los com o que os entrevistados dizem sobre a abordagem da Educação Inclusiva nas diferentes componentes de formação, podemos concluir que estes desafios não se traduzem em nenhuma das práticas formativas referidas pelos formadores. Assim, os desafios reais encontrados em exercício de funções são, efetivamente, uma realidade nova e sobre a qual não parece ter havido o devido investimento na formação inicial.

Efetivamente, os principais desafios prendem-se com questões verificadas a um nível micro (sala de aula): como gerir o tempo, o espaço e os recursos em sala de aula? Como diferenciar o trabalho para todos? Como estabelecer relações pedagógicas de qualidade e promotoras de sucesso educativo? Como identificar e atuar perante as características individuais dos alunos com NEE? Estas inquietações convergem para as práticas pedagógicas, revelando que as principais fragilidades se encontram no modo como atuar e dar resposta a todos os alunos, uma insegurança legítima de professores em início de carreira e que requereria a devida atenção por parte da instituição formadora. Em termos de barreiras à Educação Inclusiva, surge ainda no discurso de estudantes e recém-formados algum ceticismo face à existência de uma verdadeira inclusão nas escolas. Apesar de sensibilizados para o tema, conforme veiculado no discurso dos formadores e corroborado pelos próprios estudantes e recém-formados, as dúvidas ainda não se encontram totalmente dissipadas e os futuros professores terminam a sua formação sem uma convicção plena de que a inclusão é possível e que, em exercício profissional, a operacionalização de práticas promotoras dessa mesma inclusão conduzirão o melhor possível ao sucesso educativo de todos os alunos. Estas dúvidas ainda existentes no discurso dos estudantes e recém-formados levam-nos a crer que, perante as inseguranças em exercício de funções, as suas certezas poderão oscilar e, fragilizados pelo processo de iniciação na carreira docente, conduzir a uma atitude derrotista e conformada perante a resposta à heterogeneidade.

Neste sentido, importa que a formação não se demita do importante papel de reflexão acerca dos processos de aprendizagem, das formas mais ativas de aprender e compreender novos conhecimentos, privilegiando formas de aprendizagem socialmente mediadas ou negociadas para atender às necessidades dos alunos, adaptando as abordagens de ensino tanto aos conteúdos de

aprendizagem como às variáveis do contexto, designadamente as características e necessidades dos alunos.

Neste sentido, está patente no discurso de alguns formadores a importância da abordagem e sensibilização para práticas educativas inovadoras e centradas no aluno, como sendo a “chave” para assegurar o desenvolvimento destas conceções de escola para todos; porém, apesar de alguns estudantes e recém-formados concordarem com esta ideia, ainda demonstram uma necessidade de intervenção muito específica para atuar com alunos com NEE, como verificado em alguns indicadores: “dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE”, “ausência de abordagem a diferentes problemáticas”, etc. Estes indicadores levam-nos a inferir que ainda há um número significativo de estudantes e recém-formados que considera que a abordagem pedagógica para “estes” alunos requer um entendimento aprofundado das características e das “receitas” que permitirão trabalhar as principais dificuldades e fazer emergir as potencialidades de determinadas deficiências. Importante salientar que, para os formadores da área das Didáticas, essa abordagem centrada no défice e em intervenção específica, continua, também, a ser uma necessidade (se não mesmo uma inevitabilidade), em oposição à opinião dos formadores da PES e da área Educacional Geral que defendem exatamente o oposto, ou seja, consideram que esta abordagem centrada na deficiência não traduz melhorias na operacionalização da inclusão, pelo contrário, uma vez que contribui para perpetuar o fosso existente entre os “alunos normais” e os “alunos com NEE”.

Estes resultados permitem-nos concluir que existe uma grande discrepância quanto aos princípios subjacentes à formação inicial para atuar em contexto inclusivo. Se, por um lado, um grupo de formadores defende uma abordagem mais clínica, os outros dois grupos defendem a resposta à heterogeneidade. Estas diferentes visões podem comprometer o trabalho formativo desenvolvido, visto que não há uma abordagem uniforme, consistente e transversal a todas as componentes de formação. Como vimos anteriormente, autores como Forlin (2010) defendem que, na formação inicial, deve existir um cruzamento entre a abordagem das NEE e outras disciplinas, de forma a preparar melhor os professores para a realidade das turmas inclusivas. Esta autora explicita ainda que, enquanto as escolas de ensino superior “estiverem organizadas em departamentos e áreas rigidamente separadas umas das outras e a educação especial constituir uma unidade curricular à parte, não existirá um entendimento comum de como é constituído um currículo inclusivo ou de quais as finalidades a alcançar” (Forlin, 2010, p.8).

Relativamente ao perfil do professor Inclusivo, quando comparados os dados dos três grupos, é possível observar que, em termos de atitudes, conhecimentos e capacidades, há uma grande proximidade nas perceções dos inquiridos. Esta convergência nos discursos parece indiciar que, no

âmbito dos princípios inerentes à inclusão e ao perfil de um professor inclusivo, existe um conceito homogeneizado em que todos parecem estar conscientes do que é esperado do professor, aspeto revelador de uma boa intervenção por parte da instituição de formação na educação para os valores da equidade no acesso e sucesso na escola inclusiva. Como vimos antes, porém, a assunção dos valores e princípios inerentes à escola Inclusiva, patente nas entrevistas de todos os grupos inquiridos, não parece ser suficiente para dotar os estudantes e ex-estudantes de estratégias de intervenção que constituam respostas efetivas para os desafios colocados pela prática ou, pelo menos, para lhes dar a confiança necessária para procurar essas estratégias. Esta constatação tende a perpetuar “a discrepância recorrente entre a apropriação discursiva de mudanças ou inovações instituídas, marcadas por indicadores de adesão, coexistindo com prática docente divergente dessa mesma mudança proclamada” (Roldão, 2009, p. 267).

No que respeita à PES, os estudantes e recém-formados reconhecem, indubitavelmente, a importância da imersão em contextos com boas práticas. É facilmente verificável que um grande número de inquiridos passou por contextos de estágio com práticas consideradas “pouco inclusivas”, porém, clarificam de modo veemente que as experiências nesses contextos também contribuíram para não replicarem essas mesmas práticas. Neste âmbito, os formadores da área da PES reconhecem a escassez de contextos com boas práticas inclusivas, bem como as dificuldades inerentes à seleção de escolas e professores cooperantes. Se, por um lado, um dos formadores valoriza esta capacidade de refletir e olhar criticamente para a atuação em contextos com más práticas como uma forma enriquecedora de aprendizagem, por outro lado, o outro formador defende uma linha de continuidade entre as áreas de formação e os contextos de prática, ou seja, se em termos conceptuais se defende o atendimento à heterogeneidade e a operacionalização de práticas educativas inovadoras e centradas no aluno, não se justifica que os alunos não sejam imersos o mais próximo possível dessas realidades. De um modo global, consideramos que professores e estudantes em formação se alinham mais com esta última perspetiva, considerando que é determinante para o seu crescimento profissional poder relacionar as aprendizagens teóricas com uma prática de qualidade. Verificámos que, no discurso dos professores/estudantes que experienciaram, quer em estágio, quer no seu próprio exercício profissional, práticas em contextos pedagógicos inovadores (metodologia MEM, *HighScope*, etc.), a inclusão surge de modo natural e implícito nas práticas de intervenção.

Relativamente à legislação e documentação relativas ao atendimento dos alunos com NEE, é interessante constatar que, no discurso dos estudantes e professores recém-formados, se verifica uma crítica acentuada à ausência ou à escassa formação neste âmbito enquanto que, por parte dos formadores de professores, se regista a total ausência de referências a estes aspetos. Ainda que sem

dados para o confirmar, é possível que a volatilidade destes normativos, bem como dos documentos emanados pela tutela para apoio à implementação das orientações desses normativos, conduzam a que não surja por parte dos formadores a preocupação em abordar os aspetos legislativos, visto que os estudantes terão, no futuro desenvolvimento profissional, oportunidade de obter informação sobre os mesmos, bem como inteirarem-se, de modo contextualizado, das orientações procedimentais.

No discurso de alguns estudantes e recém-formados está patente que os formadores das unidades curriculares de didáticas desenvolvem uma formação de qualidade neste âmbito, mas sempre muito desgarrada da resposta ao aluno com necessidades mais específicas, ou seja, as atividades são pensadas para um grande grupo/aluno-padrão sem se anteciparem dificuldades específicas que poderão surgir a alguns alunos, com e sem NEE, bem como os possíveis modos de resolução dessas mesmas dificuldades. No discurso dos formadores da componente didática é claramente verificável que, de forma espontânea, reconhecem que efetivamente não abordam estes aspetos por não se sentirem preparados para o fazer. É perante esta fragmentação de temáticas por unidades curriculares separadas que surgem algumas propostas de maior transversalidade na abordagem deste tema, bem como um maior e efetivo trabalho de articulação entre os formadores das diferentes componentes de formação.

De salientar que, naturalmente, não se pressupõe que os professores das didáticas abordem uma intervenção específica para alunos com NEE, mas sim que expliquem os processos de aprendizagem da sua área disciplinar específica, bem como várias formas diferentes de ensinar o mesmo conteúdo. No fundo, fomentar práticas de ensino no sentido de reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos (Desenho Universal da Aprendizagem), sendo que o futuro professor deverá considerar na sua intervenção três aspetos fundamentais: o que os alunos aprendem, como aprendem e porque aprendem, como defende Roldão (1999). Centrando a intervenção nestes três elementos-chave será possível proporcionar múltiplos modos de envolvimento, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem; proporcionar múltiplos modos de ação e expressão, para que todos possam ter acesso à informação e conteúdo e proporcionar múltiplos modos de autodesenvolvimento, a fim de todos poderem expressar e demonstrar as suas aprendizagens (CAST, 2011).

No que respeita à área de docência, é observável no plano de estudos que, decorrente da legislação em vigor, há um grande investimento ao longo de toda a licenciatura e mestrado no desenvolvimento de conhecimentos nas áreas que os futuros professores lecionarão. Alguns formadores consideram que munem os seus alunos de boas bases científicas, enquanto outros não reconhecem taxativamente a importância deste domínio. Também no discurso de alguns recém-

formados e estudantes é referido, como aspeto negativo, o demasiado investimento nos conteúdos das áreas de docência mas, ainda que sem muita expressividade, há também alguns professores recém-formados que reconhecem a importância destas bases científicas. Estes dados permitem-nos aferir que a duplicidade aqui verificada no discurso de todos os grupos inquiridos é reveladora das diferentes perspetivas existentes face às aprendizagens de cariz mais académico/científico. Consideramos que um maior equilíbrio no plano de estudos entre as diferentes componentes de formação poderia promover uma maior aceitação por parte de todos os intervenientes neste processo formativo.

Cochran-Smith e Fries (2008) concluem que, quando se pensa nas falhas da formação inicial de professores, se incide inúmeras vezes sobre os resultados dos testes que avaliam este conhecimento científico, considerando-os como o dado educacional mais relevante. Referem os autores que, embora esses resultados sejam importantes, no entanto não podem ser considerados o único objetivo dos programas de formação. Resultados como o crescimento social e emocional dos formandos e a sua preparação para viver numa sociedade democrática e envolver-se de modo profundo e apaixonado em atitudes e valores cívicos, especialmente no que respeita à equidade educacional, é o cerne da formação destes profissionais. Conhecer o conteúdo fornece apenas uma base para o ensino, a preparação que agrega o conhecimento científico a uma compreensão do modo como os alunos adquirem os conhecimentos, o modo de intervir perante a diferença em relação à motivação dos alunos, ao seu nível socioeconómico, às suas necessidades específicas, bem como usar um vasto conjunto de estratégias foram consideradas como uma preparação eficaz no estudo de Constantine et al. (2009, p. 29). As capacidades pedagógicas e didáticas são, no fundo, a arte e a ciência do ensino, porque se centram na capacidade de fazer aprender, como salienta Roldão (2009).

De entre os aspetos positivos da formação inicial, é transversal no discurso dos três grupos inquiridos a consciência da necessidade de aprendizagem ao longo da vida, bem como o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Efetivamente, é largamente referido por formadores, estudantes e recém-formados a importância do professor ser um profissional ativo e reflexivo na construção do seu conhecimento, capaz de identificar as suas necessidades de formação e procurar resposta para as colmatar. Consideramos que o facto de estar implícito ao longo de toda a formação, de modo claro e inequívoco, que a formação inicial é, apenas, o começo de um *continuum* formativo, dota os professores de uma importante competência de autoanálise, fomentadora de uma exigência e rigor profissional que permitirá, para alguns dos professores formados nesta instituição, um crescimento continuado, sustentado nas suas práticas e em prol dos seus alunos.

Relativamente à UC de NEE especificamente, é possível confirmar facilmente que os estudantes e os recém-formados estão descontentes com o tipo de abordagem realizada nesta UC, considerando que as aprendizagens são insuficientes, bem como a forma como esta se encontra inserida no Plano de Estudos quer em termos de carga horária, quer em termos de obrigatoriedade de frequência durante a licenciatura em Educação Básica. Também os formadores desta UC confirmam a impossibilidade de ter a carga horária necessária para preparar professores inclusivos, lamentando algumas dificuldades na articulação entre professores na instituição, bem como entre professores que lecionam a UC e algum ceticismo dos estudantes face à implementação de práticas inovadoras em sala de aula como promotoras da inclusão. Veem de forma positiva a junção da educação inclusiva e da diferenciação curricular na UC lecionada atualmente nos mestrados, apesar dos constrangimentos em termos de articulação docente. De certo modo, esta orientação vai ao encontro dos normativos 54/2018 e 55/2018 que promovem a educação inclusiva e a flexibilidade curricular, respetivamente mas, ainda que o caminho traçado pareça ser consentâneo com as orientações atuais, os estudantes continuam a revelar descontentamento. Como sugestões de melhoria para esta formação, os estudantes e os recém-formados são unânimes em considerar que seria benéfica uma maior carga horária, bem como a obrigatoriedade na frequência da UC, logo na licenciatura em Educação Básica; um maior investimento nos conhecimentos relacionados com a legislação e documentação inerente ao atendimento a alunos com NEE (referências que, no entanto, podem estar enviesadas por esta ter sido uma das questões colocadas nas entrevistas e grupos focais); um conhecimento mais aprofundado das diferentes problemáticas, permitindo-lhes uma maior segurança na atuação futura e, por fim, mas sobejamente referido, a necessidade de aproximar os conhecimentos teóricos e a prática e de vivenciar situações práticas de inclusão em contexto real. Relativamente a esta última sugestão, não tendo sido feita qualquer referência por parte dos formadores quanto a este tipo de abordagem, estas inquietações dos estudantes e dos recém-formados parece pertinente, visto que têm consciência que a proximidade com os contextos reais, bem como a transposição dos conhecimentos teóricos para a atuação prática é uma das formas mais profícuas de aprendizagem.

Conforme já tivemos oportunidade de analisar neste trabalho, Forlin (2010), refere que existem 3 possíveis modelos de formação de professores para a inclusão que refletem diferentes formas de abordagem à área da Educação Inclusiva (uma unidade curricular única, lecionada por especialistas; a abordagem transversal a todas as unidades curriculares - processo de infusão - ou a combinação entre as duas abordagens anteriores). De entre estes modelos, verificamos que esta instituição de formação ainda desenvolve uma abordagem à Educação Inclusiva através de uma UC lecionada por especialistas em Educação Especial. Com efeito, ainda que se tenha procurado conjugar na mesma

unidade curricular a abordagem das NEE e a abordagem do currículo, estas correspondem a dois módulos diferenciados e lecionados por professores de diferentes áreas e as entrevistas mostram que a articulação não tem sido um processo fácil. Apesar disso, é possível discernir, no discurso de formadores, formandos e recém-formados que se começam a antecipar alguns “ventos” de mudança ou, pelo menos, propaga-se a necessidade de avançar para uma das outras abordagens, conforme as necessidades da instituição e dos seus estudantes.

Quanto às práticas de formação desenvolvidas pelos formadores, bloco unicamente explorado no guião da entrevista aos formadores, parece-nos que a adequação e flexibilidade curricular, bem como a diferenciação pedagógica não são práticas vigentes nos processos formativos da instituição formadora. Alguns formadores consideram, inclusivamente, que não se verifica essa necessidade ou, ainda, que não é de todo possível fazê-lo pela inflexibilidade dos objetivos e conteúdos programáticos patentes nas Fichas das Unidades Curriculares (FUC). De entre os indicadores apurados assume-se com muito pouca expressividade o recurso a diferentes propostas/atividades para um mesmo conteúdo; a diferenciação atendendo às características pessoais dos estudantes e a procura de resposta aos interesses e necessidades dos mesmos, o que parece revelar que, na sua maioria, os formadores não operacionalizam nas suas práticas as estratégias flexíveis, diferenciadas e adaptadas às necessidades dos estudantes, como preconizam em termos teóricos. De modo mais expressivo, e conscientes da importância que as suas práticas formativas assumem, alguns formadores reconhecem a importância do isomorfismo nas futuras práticas profissionais dos professores e consideram que, ainda que de forma morosa, se assiste a uma melhoria nos processos de diversificação do ensino e preocupação com as diferenças individuais dos estudantes. No entanto, parece não existir uma reflexão/avaliação, por parte da equipa de formação, no sentido de compreender o papel determinante que o professor/formador assume enquanto modelo na construção do perfil do professor inclusivo. Ao promoverem o desenvolvimento de estudantes dotados de capacidade reflexiva, importa que também os formadores revelem essa competência de forma a tornarem esse crescimento como algo fundamentado e sustentado nos modelos profissionais existentes na sua formação inicial. E, se os formadores não revelam preocupação com as diferentes necessidades de apoio de cada estudante, a defesa da diferenciação pedagógica no ensino básico e secundário fica pela abordagem teórica e os futuros professores terão muito mais dificuldade em coloca-la em prática, no seu exercício profissional.

Em termos de processos de avaliação nas práticas de formação, os formadores referem a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa e a autoavaliação do formador como formas de orientação de práticas e modo de atuação perante a heterogeneidade dos grupos de estudantes.

Este não foi um tema abordado aprofundadamente, surgiu de modo natural no discurso dos formadores quando questionados quanto às práticas diferenciadoras.

Quando solicitada aos formadores a apresentação de algumas sugestões para a formação inicial no âmbito do plano de estudos, obteve-se uma lista bastante vasta e de largo espectro, sendo que cada um dos indicadores apresenta uma ou duas UR no máximo, o que é revelador da pluralidade e diversidade de perspetivas existentes neste pequeno grupo de formadores. De entre as propostas, consideram alguns formadores a necessidade de um maior investimento em áreas do saber ainda não exploradas, nomeadamente: sociologia, psicologia educacional e do desenvolvimento, etc.; um conjunto de ofertas diversificadas para além dos contextos de aprendizagem formal, nomeadamente debates, colóquios, workshops, etc.; a criação de estruturas que permitam trabalhar questões relacionadas com o trabalho em equipa, gestão de conflitos, relação com as famílias, técnicas de resolução de problemas; aproximação de todo o corpo docente dos contextos de prática como forma de desenvolvimento de uma consciência autêntica da escola de hoje para que as práticas formativas se coadunem com os contextos reais; promover momentos que permitam uma formação mais pausada e reflexiva para que se possam melhor acomodar os saberes; o investimento numa formação holística, potenciadora de um perfil de professor mais completo e, ainda, uma maior e melhor interdisciplinaridade entre todas as áreas de formação.

Ainda que as opiniões expressas nesta listagem sejam diferentes entre si, parecem, na sua maioria, relevantes para a melhoria da formação em geral e, mais especificamente, da formação para a atuação em contextos inclusivos. Contudo, os formadores parecem também reféns de um plano de estudos difícil de (des)construir, de perspetivas mais redutoras e resistentes à mudança ainda existentes e difíceis de “derrotar”, de pressões entre componentes de formação que se perpetuam e intensificam e ainda de sérias dificuldades em estabelecer o trabalho cooperativo e colaborativo. Como refere Forlin (2010), a formação de professores para a inclusão requer uma abordagem mais aberta e colaborativa, exigindo um verdadeiro diálogo sobre a forma como cada UC pode contribuir para um ensino inclusivo, ajudando a superar desvantagens prévias dos alunos e criando oportunidades de aprendizagem para todos.

É de assinalar, ainda, a ausência de referências à necessidade de abordagem, na formação, da relação com as famílias, tema que, sendo importante em qualquer situação, se torna fundamental quando se trata de alunos com NEE. Fuentes e Ortega (2012) defendem a inserção, na formação visando a inclusão, de um módulo orientado para o desenvolvimento de competências na comunicação e relação com as famílias, estabelecendo mecanismos de coordenação, canais de cooperação e colaboração e conhecendo as melhores técnicas para o fazer é uma mais valia na formação dos estudantes que serão, futuramente, professores.

Apesar da pouca expressividade do indicador que diz respeito ao período de indução, alguns estudantes em formação, bem como os professores recém-formados reconhecem a importância deste acompanhamento em início de carreira. De acordo com os resultados do TALIS: *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, quando os professores iniciam a prática profissional ao completarem a sua formação inicial, apenas 38% deles participam em algum tipo de período de indução formal ou informal, apesar do impacto positivo destes processos na transição dos professores recém-formados acolhidos pela escola. Ao mesmo tempo, embora os diretores das escolas também considerem que a mentoria é essencial para o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, apenas 22% dos professores em início de carreira têm um mentor designado nos países da OCDE (OCDE, 2019, p.14). Não importa quão boa seja a formação inicial dos professores, não se pode esperar que estejam totalmente preparados para todos os desafios que enfrentam durante os primeiros anos de ingresso na carreira. Reconhece-se em Portugal a importância de um período obrigatório e prolongado de prática em sala de aula como parte da formação inicial de professores, no entanto, este estágio incluído nos programas de formação inicial de professores não exclui a necessidade de os professores recém-formados beneficiarem de programas intensivos de indução que lhes permitam um ingresso harmonioso e proficiente na carreira.

Em virtude das exigências crescentes precisamos de formar professores que continuem a refletir sobre a sua prática pedagógica de forma sistemática; investiguem tendo por base a sua prática, integrando esses resultados na sua intervenção; avaliem a eficácia das suas estratégias pedagógicas e as modifiquem em conformidade e realizem uma avaliação das suas próprias necessidades de formação.

Neste sentido, tal como Martins (2015) sugere, é determinante que as práticas de formação apostem na centralidade dos estudantes no processo formativo; invistam na contextualização da formação/formação em contexto; desenvolvam uma compreensão aprofundada da natureza da profissão “ser professor”; promovam a imprescindível articulação entre disciplinas/unidades curriculares e fomentem a integração de contextos e práticas de educação formal e não formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definimos como objetivo geral para este trabalho de investigação: Identificar concepções e práticas na formação inicial promotoras da inclusão em contextos regulares no 1º CEB.

Para este efeito, procurámos junto de uma instituição formadora estudar o seu caso em pormenor, ouvindo as opiniões e sugestões de três diferentes grupos: os estudantes dos mestrados com profissionalização em 1º CEB, os professores do 1º CEB recém-formados naquela instituição e os formadores que aí exercem funções. Confrontámos depois aquelas que são as opiniões dos que lá estudam, dos que lá se formaram e estão agora a deparar-se com as primeiras dificuldades no exercício da profissão docente e daqueles que formam os futuros professores. Como vimos antes, o processo de formação inicial de professores constitui o início da construção do conhecimento profissional docente, um conhecimento com características próprias que se desenvolverá posteriormente no exercício da profissão, mobilizando e ajustando as crenças e o conhecimento inicial e produzindo novo, a partir da problematização, questionamento e análise das situações práticas. Neste processo, a preparação dos futuros professores, desde o início, para lidar com as diferenças entre os alunos e, de entre estas, com as necessidades especiais de alguns alunos, implica a aposta formativa na defesa e operacionalização de uma pedagogia inclusiva que requer não apenas um alargamento de conhecimentos e capacidades, mas também uma mudança de crenças e atitudes acerca do ensino, da profissão e dos alunos.

Para atingirmos o primeiro objetivo específico, **conhecer e compreender os percursos de formação inicial no âmbito das NEE de professores do 1º CEB recém-formados**, analisámos os normativos que, em Portugal, regulamentam a formação inicial nos últimos anos, análise que nos permitiu compreender a evolução das orientações da tutela para os cursos de formação, nomeadamente, as componentes de formação e os créditos a atribuir a cada uma. Consultámos também os planos de estudos dos mestrados em estudo e o da licenciatura em Educação Básica que os precede, bem como algumas Fichas de Unidade Curricular (FUC). Embora não tenha sido realizado um trabalho rigoroso de análise documental sobre os planos de estudo e FUC, a sua consulta permitiu-nos enquadrar as afirmações dos entrevistados, facilitando a compreensão do sentido do seu discurso, o que se revelou fundamental para a análise de conteúdo dos dados recolhidos através de entrevistas.

Para além do enquadramento documental, também as entrevistas e os grupos focais permitiram perceber os percursos de formação e a apreciação que os inquiridos fazem sobre eles. Assim, os

estudantes, professores recém-formados e formadores consideram, de um modo global, que o curso dá aos dois primeiros grupos algumas ferramentas/competências que lhes permitem procurar respostas e soluções perante as dificuldades quando em exercício da prática profissional, nomeadamente, o desenvolvimento de uma atitude de questionamento e reflexividade, fomentando o pensamento analítico e crítico e dotando os estudantes de uma capacidade de investigação e constante aprendizagem ao longo da vida. Esta convergência de opiniões, verificada nos três grupos inquiridos, parece revelar a eficácia dos procedimentos da instituição neste âmbito. No entanto, torna-se evidente pela análise dos resultados das entrevistas aos professores recém-formados, que essa reflexividade e atitude de questionamento nem sempre são suficientes para assegurar uma maior autoconfiança no choque com a realidade e para enfrentar os desafios da escola inclusiva, desafios que este grupo de inquiridos enuncia e dos quais parece ter plena consciência. Para tal, seria necessário, eventualmente, uma maior incidência da formação nos processos de aprendizagem das crianças, das dificuldades que podem encontrar na aprendizagem das diferentes áreas curriculares e na diversificação das estratégias de ensino. Mas seria importante, também, o acompanhamento e apoio das escolas (e, eventualmente, da instituição de formação) aos professores recém-formados durante os primeiros anos de exercício profissional. Com efeito, a existência de um período de indução, entendido como “um processo de socialização dos professores recém-chegados numa comunidade escolar particular e numa cultura profissional” (Roldão Reis e Costa, 2012, p.444), quer se desenvolva através de processos informais quer seja objeto de um programa específico, pode ajudar os professores em início de carreira a ultrapassar inseguranças, perplexidades e dúvidas, criando oportunidades de observação e análise conjunta e partilhada da prática quotidiana.

Relativamente ao objetivo que **pretendia identificar as principais conceções de professores do 1º CEB em formação e recém-formados sobre a inclusão de alunos com NEE**, este tema é abordado com facilidade por todos os participantes no estudo, que parecem estar conscientes não só da importância de um ambiente escolar inclusivo, mas também do importante papel que os docentes desempenham na operacionalização desta escola para todos. No entanto, se por um lado estes valores parecem ter sido bem inculcados nos estudantes desta instituição, por outro é facilmente verificável que a vertente prática manifesta sérias fragilidades, uma vez que, para além das dúvidas e inseguranças face aos desafios da inclusão manifestadas pelos professores recém-formados a que fizemos referência anteriormente, também os estudantes mostram alguma perplexidade face às situações de inclusão experienciadas nos estágios e, em alguns casos, uma atitude de ceticismo quanto à possibilidade de uma verdadeira inclusão. Estes constrangimentos não parecem ser devidos apenas à falta de experiência, mas também ao desconhecimento de cariz mais técnico de “como

fazer”, desconhecimento que se torna mais evidente quando os contextos de estágio não incluíam crianças com NEE ou em que não existia uma preocupação pedagógica com a inclusão destes alunos. Podemos concluir que a escola de formação transmite conceitos e valores inclusivos, mas não foca de modo eficaz a sua intervenção na operacionalização de estratégias de ensino facilitadoras da inclusão, nem ajuda os seus estudantes na busca de soluções para as situações de dificuldades de aprendizagem em turmas inclusivas.

Em termos pedagógicos, o contacto com métodos de ensino inovadores na instituição formadora é já uma forma de oferecer aos futuros professores a possibilidade de conhecer e formar opiniões acerca de diferentes metodologias. Porém, ainda que este seja um aspeto bastante positivo, parece insuficiente a abordagem realizada a questões relacionadas com a gestão dos grupos inclusivos, o planeamento para todos os alunos e gestão das atividades, a gestão do tempo e dos recursos em contexto de prática educativa supervisionada. Um maior investimento na compreensão destas dinâmicas em contexto de sala de aula, preferencialmente em contextos reais, poderia desenvolver nos estudantes uma maior confiança na possibilidade real de criar situações pedagógicas inclusivas e ajudar a ultrapassar a tensão, muito assumida nas escolas e muito discutida entre académicos, entre a teoria e a prática. Na formação inicial, “a predominância do modelo escolar académico (...), segmentador da dimensão teórica e da dimensão prática, com tendencial subvalorização desta última” (Roldão, 2011 p.220) e a tendência para a incomunicabilidade entre as instituições de formação e as escolas básicas são características que ajudam a perpetuar essa tensão.

Assente nestas conceções e princípios relativamente à escola inclusiva, inquestionáveis para os participantes, procurámos no terceiro objetivo **identificar a percepção de professores do 1º CEB em formação e recém-formados sobre a sua preparação para a inclusão de alunos com NEE**. Deste modo, conseguimos compreender as opiniões dos inquiridos em formação ou formados por esta instituição formadora em diversos âmbitos, bem como conhecer algumas sugestões decorrentes dos aspetos positivos e negativos que identificam. De um modo global, os estudantes manifestam veemente o descontentamento quanto à imersão em estágios com más práticas, referindo que a ausência de experiências com boas práticas compromete significativamente a aprendizagem para a atuação em contextos inclusivos. Apontam também fragilidades formativas em termos legislativos, metodológicos e didáticos no que respeita ao atendimento perante a heterogeneidade. É sobejamente referido pelos participantes que a formação é muito centrada, ainda, no ensino do aluno-padrão e que se verifica um grande desfasamento entre o que é preconizado ao nível dos princípios e valores e o trabalho efetivo sobre as formas da operacionalização prática dos processos de inclusão.

Independentemente deste desagrado, parece haver algum acordo quanto à sensibilização para a indispensabilidade da diferenciação pedagógica. Ainda que esta estratégia seja determinante para garantir o sucesso de todos os alunos, aferimos no entanto que muitas das alusões feitas a esta dinâmica em contexto de sala de aula se referem a um trabalho individualizado para um ou dois alunos com NEE e não propriamente a processos de diferenciação pedagógica no seio das turmas. Esta intervenção diferenciada apenas para um ou dois alunos num grupo não corresponde a uma prática inclusiva e, efetivamente, pode até promover, de modo ainda mais acentuado, a segregação e estigmatização de alguns alunos dentro da turma (Heacox, 2006). A orientação da formação para um ensino centrado no aluno-padrão e para a aceitação sem questionamento da uniformidade curricular tende a perpetuar processos pedagógicos transmissivos, assentes na apresentação de conteúdos pelo professor para um grupo de alunos como se estes fossem apenas um e aprendessem todos da mesma maneira.

O que parece emergir do discurso dos estudantes em formação e dos professores recém-formados é uma contradição entre a defesa de princípios pedagógicos baseados no construtivismo, na experimentação, descoberta e construção dos conhecimentos e na necessidade de criar situações de aprendizagem em que cada aluno possa aprender e essa orientação da formação para o ensino do aluno-padrão e para formas de aprendizagem em abstrato. Se esta última orientação é atribuída sobretudo às UC da componente da formação em Didáticas, ela é no entanto associável a uma certa vacuidade das UC da componente Educacional Geral, que tendem a ficar-se pela defesa de princípios e valores e ainda à separação entre estas duas componentes e a Prática Supervisionada.

Para ultrapassar esta contradição (que, eventualmente, poderá ser identificada noutros cursos de formação de professores) seria necessária não apenas uma maior articulação entre os docentes das diferentes componentes de formação, mas sobretudo uma maior centralidade da prática pedagógica e da supervisão. Com efeito, a supervisão da prática pode constituir o marco decisivo para o desenvolvimento de atitudes de questionamento que conduzam à mobilização de conhecimentos e à teorização consistente a partir das situações reais.

Assim assumida, a supervisão poderia constituir também o espaço e o tempo ideal para a análise das situações inclusivas e o planeamento e avaliação do trabalho a desenvolver/desenvolvido com todos os alunos, incluindo aqueles que têm NEE.

Também considerámos pertinente conhecer a perspetiva dos formadores e, nesse sentido, definimos como objetivo **identificar as suas perceções sobre a preparação dos seus alunos para a inclusão de alunos com NEE**. Embora a questão da preparação dos estudantes para a inclusão não tenha sido colocada aos formadores de forma direta, os resultados das entrevistas permitem inferir

que os formadores não estão muito convictos sobre os efeitos da formação na gestão de turmas inclusivas. Os formadores das UC da componente das didáticas assumem, na sua maioria, que não abordam esses aspetos e os formadores das UC das componentes Educacional Geral e PES não se expandem muito sobre essa questão ou relacionam-na diretamente com as experiências nos contextos de estágio.

O confronto entre as perceções dos formandos e as perceções dos formadores permitiu-nos encontrar pontos comuns mas, também, áreas de rotura e desacordo que serviram enquanto forma de reflexão sobre o trabalho que foi desenvolvido, mas também como pistas orientadoras para possíveis mudanças na instituição. Nos aspetos em que existe convergência entre os três grupos inquiridos verificámos, como já referido anteriormente, que o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e a consciência de necessidade de formação ao longo da vida é um dos aspetos de sucesso na formação inicial nesta instituição, aspetos que poderão ter efeitos positivos ao nível do atendimento aos alunos com NEE e na operacionalização das formas de inclusão escolar.

Relativamente à UC de NEE especificamente, é possível confirmar que, de um modo global, os estudantes, os recém-formados e os próprios formadores reconhecem fragilidades nesta UC, considerando não só que as aprendizagens são insuficientes e a carga horária diminuta, mas também reconhecendo algumas dificuldades na articulação entre professores que lecionam esta UC e descontentamento no tipo de trabalho desenvolvido na mesma, evidenciando a necessidade de aproximar os conhecimentos teóricos e a prática e de vivenciar situações práticas de inclusão em contexto real.

Foi também possível verificar que existe um significativo número de estudantes e professores recém-formados, bem como professores das didáticas que consideram necessário o conhecimento de formas de intervenção muito específicas para atuar com alunos com NEE, considerando que a abordagem pedagógica para “estes” alunos requer um entendimento aprofundado das características da sua problemática e de técnicas especializadas que permitirão trabalhar com determinadas deficiências. Em oposição a esta opinião, os formadores da PES e da área Educacional Geral defendem que esta abordagem centrada na deficiência não traduz melhorias na operacionalização da inclusão, contribuindo para acentuar o distanciamento existente entre os “alunos normais” e os “alunos com NEE”. Não defendemos uma formação específica para a inclusão e, nesse sentido, tal como Ainscow e Miles referem: “as escolas não se tornam inclusivas transplantando o pensamento e as práticas da educação especial para contextos regulares de ensino” (2016, p. 154), pelo que a abordagem das diferentes problemáticas enquanto conteúdo programático, pode ser interessante mas não é, na nossa opinião, o melhor caminho, até porque não parece exequível pedir a um professor com 25 ou mais alunos que desenvolva técnicas específicas

para alguns deles. Dotar os professores de competências que lhes permitam avaliar de modo aprofundado os seus alunos, conhecer os processos de aprendizagem na sua generalidade e na especificidade de cada área, dominar conteúdos e didáticas, planear tendo em conta todos os alunos e saber gerir grupos e atividades será a forma mais proficiente de atender às necessidades de todos.

Neste sentido, uma abordagem transversal ao tema em todas as áreas curriculares parece ser a forma mais indicada para garantir uma maior sensibilização para o entendimento das NEE não como uma especificidade própria e intrínseca a alguns alunos, mas sim como mais um fator de heterogeneidade, proporcionará uma preparação dos futuros professores mais abrangente e condizente com a realidade das nossas escolas. Este princípio da infusão (Forlin, 2010; Loreman, 2010), há já muito debatido, ainda não se encontra operacionalizado nesta instituição formadora e, embora pareça ser aceite por alguns formadores como a melhor opção, existem inúmeros fatores que condicionam a adoção deste modelo, nomeadamente, as dificuldades inerentes ao trabalho articulado, interdisciplinar e colaborativo que se exige neste tipo de abordagem e que parece ser difícil de operacionalizar neste contexto de ensino superior

Um outro aspeto em que se verificam acentuadas divergências entre os grupos de inquiridos refere-se à componente da formação nas áreas de docência, visto que se verificam diferentes perspetivas face às aprendizagens de cariz mais académico/científico: alguns dos participantes atribuem uma grande relevância a este investimento, enquanto outros desconsideram esta componente. O investimento no saber científico parece estar assegurado no plano de estudos desta instituição formadora, bem como a componente didática. No entanto, é determinante sensibilizar os formadores para a importância de uma resposta didática abrangente, diversificada e pensada para dar resposta a todos os alunos, com e sem NEE. O conhecimento profissional docente incide essencialmente na mediação entre o conhecimento dos conteúdos curriculares e a sua apropriação pelos alunos, adequando os processos de ensino (Roldão, 2007).

Seguidamente, atendendo ao tema central deste trabalho investigativo, a formação inicial para resposta à heterogeneidade, criando ambientes de aprendizagem inclusivos, pareceu-nos pertinente **aferir junto de formadores de professores quais as práticas letivas operacionalizadas neste atendimento na instituição de formação.** Os dados aqui obtidos são reveladores de alguma incongruência no discurso e nas práticas formativas, ou seja, aquilo que a instituição formadora defende como boas práticas não é operacionalizado, na maioria dos casos, em contexto de ensino superior. Os formadores parecem revelar dificuldades em desenvolver processos de ensino inclusivos e, tendo em conta o princípio do isomorfismo, analisarem coletivamente as suas orientações pedagógicas e práticas formativas. Importa que os formandos vivenciem experiências ao longo da

sua formação que lhes permitam transpor essas vivências para a futura prática profissional. A imersão em contexto de ensino superior que promova dinâmicas de trabalho diferenciadas, inovadoras e centradas no estudante será determinante para o sucesso da formação inicial e para o próprio desempenho futuro.

Tornou-se também evidente a dificuldade em trabalhar de modo articulado entre os formadores das diferentes componentes de formação e até mesmo das mesmas componentes. Esta situação parece ser devida não só a dificuldades em operacionalizar o trabalho colaborativo tantas vezes defendido, mas também à estratificação das UC e à fragmentação dos cursos por áreas disciplinares, decorrente de uma acentuada rigidez da organização departamental no ensino superior, que não promove nem facilita a colaboração entre docentes de diferentes áreas científicas. Esta lógica organizacional, que alguns autores designam como aditiva (Roldão, 2011), parte do princípio que será o estudante a encontrar formas de articulação entre os conhecimentos e princípios trabalhados na formação.

Ainda que não tenha surgido de modo evidente no discurso dos participantes, consideramos que também é determinante para fomentar a inclusão de todos os alunos, que os futuros professores sejam capazes de trabalhar em equipa: “A análise conjunta das situações, a discussão, negociação, planeamento de formas de resolver problemas, a experimentação apoiada e sustentada por pares e por parceiros externos são condições imprescindíveis para enfrentar os desafios da educação de todos” (Leite, 2016, p.8). É neste sentido que a entidade formadora deve procurar práticas fomentadoras do desenvolvimento destas competências não só entre formadores mas também entre formandos, uma vez que permitirá ao futuro professor trabalhar em colaboração, com rigor e profissionalismo, com sentido crítico e reflexivo, segundo princípios éticos.

Ambicionámos, ainda, conhecer **as principais medidas/mudanças apontadas por formandos e formadores de professores do 1º CEB para melhorar a formação com vista à inclusão de alunos com NEE** e, concludentemente, **apresentar algumas recomendações/propostas para um modelo de formação inicial promotor de práticas inclusivas em contextos regulares no 1º CEB**. Consideramos que, através das técnicas de recolha de dados selecionadas (entrevistas semiestruturadas e grupos focais), obtivemos um vasto conjunto de sugestões de melhoria, algumas pertinentes e operacionalizáveis, embora outras sejam, claramente, o reflexo das inseguranças e perspetivas um pouco redutoras quanto ao tema da educação inclusiva.

Relativamente à PES, vigora, na globalidade, a opinião de que a prática deve promover o contacto com práticas de qualidade para que os estudantes possam constatar *in loco* quais os métodos, técnicas e instrumentos mais consentâneos no atendimento à diversidade. Neste sentido, nos momentos de estágio seria importante promover dinâmicas de planificação, implementação e

posterior avaliação e reflexão centradas no atendimento à heterogeneidade, contactando e elaborando planos de aula pensados para dar resposta às diferentes necessidades existentes numa turma, nos quais a operacionalização metodológica e didática desse resposta a essa heterogeneidade e que dessa ação docente decorresse todo um processo avaliativo e reflexivo que permitisse ao estudante uma aprendizagem contextualizada, alicerçada e pragmática.

No que respeita ao Plano de Estudos, as opiniões divergem mais entre si, sendo que os formadores apresentam um leque vasto e diversificado de aspetos pertinentes na construção do perfil do professor inclusivo, nomeadamente a criação de estruturas que permitam trabalhar questões relacionadas com o trabalho em equipa, gestão de conflitos, relação com as famílias, técnicas de resolução de problemas; aproximação de todo o corpo docente dos contextos de prática como forma de desenvolvimento de uma consciência autêntica da escola de hoje para que as práticas formativas se coadunem com os contextos reais; o investimento numa formação holística, potenciadora de um perfil de professor mais completo; uma maior e melhor interdisciplinaridade entre todas as áreas de formação, etc. Relativamente a esta última sugestão, os estudantes e os professores recém-formados corroboram-na, bem como indiciam a necessidade de uma maior atenção da componente didática ao atendimento à heterogeneidade, promovendo-se um trabalho estreito e de constante relação entre a teoria e a prática.

Ainda que sem muita expressividade, também foi referida pelos estudantes e professores recém-formados a necessidade de considerar o período de indução na carreira docente como aspeto determinante da formação inicial. Como referimos antes, a entrada na profissão é um período com inúmeras dificuldades e caracterizado pela instabilidade, que requer um atendimento personalizado e de suporte efetivo. Este trabalho de acompanhamento não só aproximaria as instituições de ensino superior das escolas, permitindo aos formadores uma proximidade maior com o terreno, mas aproximaria também as escolas das instituições formadoras, o que seria vantajoso não apenas em termos de crescimento profissional docente para os professores em exercício mas, tal como alguns participantes neste estudo sugeriram, facilitaria o desenvolvimento de ações em estreita colaboração com estes professores, mobilizando as suas experiências na primeira pessoa como forma proficiente de aprendizagem para os futuros professores. O assegurar deste período de indução também possibilitaria criar momentos de avaliação do trabalho formativo desenvolvido, uma vez que permitiria à instituição formadora obter algum *feedback* quanto aos aspetos positivos e negativos da formação ministrada, permitindo constantes e saudáveis reflexões e necessários ajustes.

Procurando responder à questão de partida deste estudo (que formação inicial de professores para a intervenção em contextos educativos inclusivos?), os resultados da revisão da literatura sobre

a temática e os resultados da recolha e análise de dados aqui apresentados indiciam que a formação para a inclusão requer uma abordagem holística, integrada e compreensiva. Para tal, será necessária:

- (i) A definição clara e coletiva das finalidades formativas e do perfil de competências do professor a formar, visando o seu desempenho em contextos inclusivos, o que requer um trabalho continuado de discussão entre formadores, mas também com os estudantes, com as escolas do ensino básico e com outras instituições de formação. Para tal, é necessário que a inclusão faça parte intrínseca do próprio projeto de formação da instituição, através de processos que alguns autores designam como “*content-infusion*”. Este termo “significa que as atitudes, capacidades e conhecimentos geralmente ensinados numa única unidade (curricular) sobre inclusão ou sobre educação especial são espalhados por um certo número de unidades (curriculares) ou, eventualmente, por todo o programa (de formação)” (Loreman, 2010, p.56). Uma mudança deste tipo, para ser autêntica e não se ficar pela enunciação ao nível das intenções, será sempre um processo moroso, com avanços e recuos, dissensões e consensos estratégicos, não sendo possível resultar apenas de uma alteração do plano de estudos.
- (ii) Uma liderança que invista no desenvolvimento de um currículo de formação inclusivo, apoiando e coordenando iniciativas dos docentes, respeitando a cultura e a história de cada instituição mas procurando promover consensos que, através de processos formais e informais, permitam avançar na assunção, por todo o corpo docente, da necessidade de preparar os futuros professores para a resposta à diversidade.
- (iii) A articulação entre componentes de formação, de modo a que a inclusão não seja abordada apenas nas UC da componente Educacional Geral (ou na UC que aborda especificamente as NEE), mas antes possa contar com o contributo de todas, designadamente as UC de Didáticas, sem as quais não é possível operacionalizar formas de ensino que facilitem a aprendizagem de todas as crianças e, por maioria de razão, as UC de Prática Supervisionada, cuja vivência cria oportunidades de contacto com modelos de trabalho em turmas heterogéneas e permite experiências de ensino que, com um trabalho de supervisão bem delineado, podem ser determinantes para o futuro profissional dos estudantes. Os futuros professores precisam de ver realçadas estratégias de intervenção que permitam trabalhar com a heterogeneidade e com múltiplos níveis de aprendizagem, mas essa não pode ser a

finalidade de uma UC em particular ou mesmo de uma componente de formação, terá que ser assumida em todas as UC, como projeto global da formação.

- (iv) O aprofundamento da dimensão investigativa nos cursos, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento de uma atitude de questionamento e problematização das situações e o conhecimento e aplicação de técnicas e instrumentos que favoreçam a análise do real a partir da sua caracterização rigorosa. Caracterização assente na observação de potencialidades e fragilidades dos alunos e das situações de ensino e não em listas de características típicas de um determinado tipo de problemática ou deficiência. As características de cada deficiência podem ser um conhecimento importante, mas esse conhecimento é manifestamente insuficiente para preparar os futuros professores para o exercício profissional em turmas heterogêneas e os desafios da inclusão escolar. Uma efetiva resposta à diversidade centra-se nas condições de aprendizagem de cada um dos alunos e não nas condições de deficiência de alguns.
- (v) A seleção de contextos de prática supervisionada que constituam modelos positivos de ensino em turmas inclusivas e proporcionem o contacto direto e a experiência de trabalho com crianças com NEE (incluindo com problemáticas de alta intensidade e baixa frequência). No entanto, para que esta experiência seja produtiva, será necessário o desenvolvimento de processos de supervisão (da instituição de formação e da instituição cooperante) que permitam a clarificação de dúvidas e perplexidades face à diferença, apoiem o trabalho de planeamento para todos os alunos e analisem de forma sistemática e colaborativa o desempenho em sala de aula.

Reconhecendo os limites da investigação, em parte decorrentes da metodologia selecionada, o estudo não permite generalizações, mas pode constituir-se como base para a criação de instrumentos que permitam verificar até que ponto os resultados são transferíveis para outras amostras.

Sendo o investigador o principal instrumento de investigação (Bogdan e Biklen, 1994), estamos conscientes que a nossa experiência profissional, as nossas conceções e crenças poderão ter influenciado a forma como lemos os resultados e como apreendemos o fenómeno investigado. Independentemente desta fragilidade, procurámos, de modo atento e empenhado, conseguir a

neutralidade necessária face a uma investigação desta natureza, confrontando, gradualmente, os dados recolhidos com as ideias que íamos construindo, e estas com as perspetivas teóricas estudadas, sempre com o intuito de apresentar dados válidos e reais.

Em termos de constrangimentos, a constituição dos grupos focais, bem como a definição de um momento para proceder à recolha de dados foi um processo que envolveu algumas dificuldades por ser necessário não só chegar ao contacto com alguns participantes que pudessem manifestar vontade em colaborar com este estudo mas, também, em reunir o consenso entre vários elementos quanto ao local e data de recolha. Quanto às entrevistas semiestruturadas aos recém-formados e formadores de professores, o procedimento foi mais simples e decorreu sem dificuldades.

Consideramos que, no seguimento da investigação realizada, seria interessante poder alargar este estudo a outras instituições formadoras, a fim de estabelecer a comparação entre elas e aferir aspetos positivos e negativos comuns entre si, mas também aspetos divergentes para que se pudesse refletir para a construção de uma resposta formativa profícua para a atuação em ambientes inclusivos.

Seria igualmente interessante recolher as opiniões das equipas pedagógicas das escolas/colégios onde os professores exercem funções, no sentido de aferir as perceções destes intervenientes quanto à atuação dos professores recém-formados que recebem e que iniciam o exercício de funções naqueles contextos.

Por fim, pensamos que seria enriquecedor realizar a observação em contexto de sala de aula quer para observar as práticas dos professores recém-formados, quer para observar as práticas dos formadores de professores em contexto de ensino superior. A utilização desta técnica de recolha de dados poderia ser interessante na medida em que nos permitiria aferir de modo mais consubstanciado e fundamentado as práticas educativas operacionalizadas quer pelos professores em período de indução, quer pelos próprios formadores de professores.

Formar professores para a inclusão é uma tarefa complexa e inquietante. Sabemos que precisamos de professores mais inovadores, mais criativos e inconformados para atuarem como agentes de mudança em prol de uma escola cada vez mais inclusiva. Os princípios da equidade e da inclusão deverão ser pedra basilar nas opções formativas, pois a formação inicial é um poderoso instrumento para operacionalizar as mudanças em prol de uma escola mais justa e mais equitativa e foi esta crença que nos moveu ao longo de todo este trabalho de investigação e o sentido que desde o início lhe subjaz.

BIBLIOGRAFIA

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2011). *Formação de professores para a Inclusão na Europa – Desafios e Oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

ISBN (impresso): 978-87-7110-201-7

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense, Dinamarca: AEDEE.

ISBN (impresso): 978-87-7110-333-5

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014). *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva – Relatório Síntese*. Odense, Dinamarca: AENEEI.

Ainscow, M. e Miles, S. (2016). Education for all. Ainscow, M. *Struggles for Equity in Education*. London: Routledge.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de inovação educacional*. Lisboa. Universidade Aberta.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (p.9-39). Porto: Porto Editora.

ALLEA - All European Academies (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity* - Revised Edition. Berlin, Brandenburg Academy of Sciences and Humanities.

Consultado em:

<https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/04/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>

Allen, L. (2013). Teachers' beliefs about developing language proficiency within the context of study abroad. *System*. Vol. 41, p.134-148.

Ali, M.; Mustapha, R. e Jelas, Z. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*. Vol. 21, (3), p.36-44.

Almeida, S. e Lopo, T. (2015). *Curriculum Monitor – Formação Inicial de Professores de 1ª e 2ª Ciclos do Ensino Básico. Parte II – Tendências de Organização Curricular*. Conselho Nacional de Educação.

Consultado em:

http://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Teresa_Lopo_Relatorio_FIP_Parte_2_CNE_29_abril_2015.pdf

Armstrong, F. e Rodrigues, D. (2014). *Questões-chave da Educação: A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa.

Bairrão, J. (Org.) (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Consultado em:

<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/798-os-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-subsidios-para-o-sistema-de-educacao>

Barbour, R. (2009). *Coleção pesquisa qualitativa – grupos focais*. Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (1ª edição, 1977).

Basturkmen, H. (2012). Review of Research into the Correspondence between Language Teachers' Stated Beliefs and Practices. *System*. Vol. 40, p.282-295.

Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais* Lisboa: Dinalivro.

Ben-Peretz, M. e Kremer-Hayon, L. (1990). The Content and Context of Professional Dilemmas Encountered by Novice and Senior Teachers. *Journal Educational Review*. Vol.42, p.31-40.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27, p.3-9.

Black-Hawkins, K. (2010) The Framework for Participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools, *International Journal of Research & Method in Education*. Vol. 33, (1), p.21-40.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boni, A. (2018). Porquê uma escola transformadora? *VER – Valores, Ética e Responsabilidade*. Consultado em: www.ver.pt/porque-uma-escola-trasformadora

Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE – Center for studies on inclusive education.

Booth, T. e O' Connor, S. (2012). Lessons from the Index for Inclusion; Developing learning and participation in early years and childcare.

Consultado em:

<https://heimatkunde.boell.de/2012/08/01/lessons-index-inclusion-developing-learning-and-participation-early-years-and-childcare>

Borges, M.; Luís, C. e Martins, M. (Org.) (2017). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos olhares – Livro de atas*. Universidade do Algarve.

Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*. Vol.11, p.301-318.

Brown, K.; Welsh, L.; Hill, K. e Cipko, J. (2008). The efficacy of embedding special education instruction in teacher preparation programs in the United States. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24, p.2087-2094.

Bui, X.; Quirk, C.; Almazan, S. e Valenti, M. (2010). *Inclusive Education Research & Practice*. Maryland Coalition for Inclusive Education.

Consultado em:

[http://www.mcie.org/usermedia/application/5/inclusion-works\(accessible-by-berman\).pdf](http://www.mcie.org/usermedia/application/5/inclusion-works(accessible-by-berman).pdf)

Cabrito, B.; Fernandes, G.; Silva, M.; Lopes, M.; Ribeiro, M. e Carneiro, M. (2015). *Pensar a Educação em Portugal 2015*. Economia Sociedade.

Camisão, I. (2005). *Perceção dos professores do Ensino Básico acerca da inclusão educativa dos alunos com NEE* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Minho)

Consultado em: <http://hdl.handle.net/1822/941>

Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação (2ª ed)*. Lisboa. Universidade Aberta.

Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p.291–310). New York, NY: Macmillan.

Carter, E.; Moss, C.; Asmus, J.; Fesperman, E.; Cooney, M.; Brock, M.; Lyons, G.; Huber, H. e Vincent, L. (2015). Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements. *Teaching Exceptional Children*. Vol.48, p.9-18.

CAST - Centre for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.0.

Consultado em: <http://udlguidelines.cast.org>

Chaves, J. e Coutinho, C. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação* (15), p.221-243.

Cochran-Smith, M. e Fries, K. (2008). Research on Teacher Education. Changing times, changing paradigms. In *Handbook of Research on Teacher Education*. p.1050-1093. New York: Routledge.

Cochran-Smith, M. e VILLEGAS, A. (2015). Studying teacher preparation: the questions that drive research. *European Educational Research Journal*. Vol. 14 (5), p.379-394.

Comissão das Comunidades Europeias (2007). Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu: *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes (versão portuguesa)*.

Consultado em:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>

Conner, L. e Sliwka, A. (2014). Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*. Vol. 49, (2), p.165-177.

Constantine, J.; Player, D.; Silva, T.; Hallgreen, K.; Grider, M. e Deke, J. (2009). *An Evaluation of Teachers Trained Through Different Routes to Certification, Final Report* (NCEE 2009-4043). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Coutinho, C. (2008) A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*. Vol. 12 (1), p.5-15.

Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª edição). Coimbra: Edições Almedina.

Couto, C. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Delors, J. (Org.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Demarchi, T. e Rausch, R. (2017). A Formação Inicial de Professores na Finlândia. *Revista Diálogo Educacional*. Vol.16, p.871-890.

Consultado em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2878/2800>

Dias, C. (2000). Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*. Vol.10, (2), p.1-12.

Dobber, M.; Akkerman, S.; Verloop, N. e Vermunt, J. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol.28, p.609-617.

Donche, V.; Maeyer, S. e Van Petegem, P. (2007). Teacher's Conceptions of Learning and Teaching and their effect on student learning. *British Educational Research Association Annual Conference 5-8 september*. Institute of Education, University of London.

Esteves, M. e Rodrigues, A. (2002). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Revista Investigar em Educação* (2), p. 15-68.

Esteves, M.(2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa:IIE.

Esteves, M. (2004). A investigação enquanto estratégia de formação de professores – um estudo. In: A. Nóvoa (Org). *Currículo, Situações Educativas e Formação de Professores* (p.203-226). Lisboa: Educa.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Janeiro/Abril, (8), p.37-48.

Consultado em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Estrela, A. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*. Vol. 11, (1), p.17-30.

Estrela, M. T. (2007). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In: A. Estrela (Org.). *Investigação em Educação* (p.13-41). Lisboa: Educa.

Feiman-Nemser, S. (1989). *Changing Beginning Teachers' Conceptions: A Description of an Introductory Teacher Education Course*. Research Report 89-1. Michigan: The National Center for Research on Teacher Education.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*. Vol. 103, (6), p.1013-1055.

Consultado em: http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curricfomdocente.pdf

Ferreira, M. e Micaelo, M. (2010). *Teacher Education for Inclusion Country Report - Portugal*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Consultado em:

<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info#country-reports>

Ferry, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Presses Universitaires Françaises.

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (113), novembre. Lyon: ENS de Lyon.

Consultado em: <https://edupass.hypotheses.org/files/2018/02/113-novembre-2016.pdf>

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Ed. Monitor.

Flores, M. (2003). Dilemas e desafios na formação de Professores. In: C. Moraes, J.M. Pacheco, M. Evangelista (Org.). *Formação de Professores – Perspetivas educacionais e curriculares – Coleção Currículo, Políticas e Práticas* (19). Porto: Porto Editora.

Flores, M e Forte, A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*. Vol.42, (147), p.900-919.

Florian, L. e Linklater, H. (2010): Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 40, (4), p.369-386.

Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In: C. Forlin (Ed.) *Teacher Education for inclusion* (p.3-12). London: Routledge.

Forlin, C. (2010) Teacher Education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 14, (7), p.649-653.

Forlin, C. e Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 39, (1), p.17–32.

Forlin, C.; Loreman, T. e Sharma, U. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 38, (1), p.26-44.

Forlin, C.; Loreman, T. e Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 42, (3), p.247-260.

Formosinho, J. (2009). *Dilemas e tensões de atuação da Universidade frente à formação de profissionais do desenvolvimento humano* – Cadernos de Pedagogia Universitária, vol. 8. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação.

Fuller, F. e Brown, O. (1975). Becoming a Teacher. In: K. Ryan (Ed.) *Teacher Education: Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Galveias, M. F. (2008). Prática Pedagógica: cenário da formação profissional. *Interações*, (8), p.6-17.

Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir. *Formação inicial de professores – Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Consultado em:

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa).

Gondim, S. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Revista Paidéia*. Vol. 12, (24), p.149-161.

Grácio, A. (conselheira/relatora) (2014). *Recomendação – Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Consultado em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendação_EE.pdf

- Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Gunther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 22, (2), p.201-210.
- Haro, F.; Serafim, J.; Cobra, J.; Faria, L.; Roque, M.; Ramos, M.; Carvalho, P. e Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais – Guia Prático do Estudante*. Lisboa: Pactor.
- Hart, S.; Dixon, A.; Drummond, M. J. e McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. e Hill, A. (2012). *Investigação por questionário (2ª Edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*. Vol. 91, (1), p.31-57.
- Huberman, M. (1992). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Katz, J. (2014). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teacher's self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classroom. *International Journal of Inclusive Education*. Vol.19, p.1-20.
- Korthagen, F.; Loughran, J. e Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, (22), p. 1020-1041.
- Kurniawati, F.; Boer, A.; Minnaert, A. e Mangunsong, F. (2014) Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*. Vol.56, (3), p. 310-326.

Lakkala, S.; Uusiautti, S. e Maatta, K. (2016). How to make the neighborhood school a school for all? *Journal of Research in Special Education Needs*. Vol.16, (1), p.46-56.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.

Leitão, F. (2007). Aprendizagem cooperativa e inclusão. Comunicação apresentada no Fórum de Estudos de Educação Inclusiva: *Debate sobre a proposta de diploma para o regime de educação especial*. Lisboa: FMH.

Leite, C. (2005) Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*. Vol. XXVIII, (3), p.371-389.

Leite, T. (2007). *A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa).

Leite, T. (2010). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In: *Actas do III Seminário de Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Lusófona.

Leite, T. (2013). Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção. *Da Investigação às Práticas*. Vol. 3, (1), p. 33-56.

Leite, T. e Hortas, M.J. (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Vol. 19, (2), 25-42.

Leite, T. (2016). Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - *Educar e formar para a vida independente*, Cascais: CERCICA

LePage, P. e Courey, S. (2010). Curriculum Recommendations for Inclusive Teacher Education. *International Journal of Whole Schooling*. Vol.6, (2), p.19-45.

Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (2005). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.

Loreman, T. (2010). A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education In: C. Forlin (Ed) *Teacher Education for Inclusion* (p.56-64). London: Routledge.

Madureira, I. e Leite, T. (2000) Diferenciação Pedagógica: preocupações e dificuldades dos professores. In: *Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF, sobre Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: AFIRSE/FPCE.

Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Madureira, I. e Leite, T. (2007) Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades*. Ano 5, (17), p.12-16.

Madureira, I. e Nunes, C. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*. Vol.5, p-126-143.

Madureira, I. (2017). Pedagogia Inclusiva – Princípios e Práticas. In: *Livro de atas II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Escola Superior de Comunicação e Educação: Universidade do Algarve.

Magalhães, A. e Stoer, A. (2011). Pensar as diferenças. Contributos para a Educação Inclusiva. In: D. Rodrigues. *Educação Inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação* (p.29-44). Lisboa: Instituto Piaget.

Makinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, (35), p.51-61.

Malinen, O.; Savolainen, H.; Engelbrecht, A; Xu, J.; Nel, M.; Norma, N. e Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, (33), p.34-44.

Martins, I. (2015). Formação inicial de professores – um debate inacabado. *Formação inicial de professores – Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Consultado em:

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessor_es_10dezembro2015.pdf

Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. *Formação inicial de professores – Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Consultado em:

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessor%20es_10dezembro2015.pdf

Mesquita, E. e Roldão, M. (2017). *Formação Inicial de Professores – a Supervisão Pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa. Edições Sílabo.

Minke, K.; Bear, G.; Deemer, S. e Griffin, S. (1996) Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implications for Special Education Reform. *The Journal of Special Education*. Vol. 30, (2), p.152-186.

Miriam, B. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27, p.3-9.

Monteiro, A. e Manzini, E. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.14, (1), p.35-52.

Monteiro, A. (2010). Notas sobre a dimensão deontológica da profissão docente. *Livro de Atas XVIII Colóquio da AFIRSE – Deontologia, ética e valores na educação*. p.28-32.

Monteiro, I., (2000): *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Minho)

Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morato, P. (2014). *Contributo para o estudo dos fundamentos da Educação Especial: Evolução dos conceitos sobre “Deficiência Mental” e Desenvolvimento Intelectual*. Centro de Estudos em Educação Especial, FMH/UL.

Morato, P. (Coord.) (2015). *Investigação em Educação Especial 1985-2015. 1º relatório nacional*. Lisboa: FMH.

Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto.

Morgan, D. (1997). *Qualitative Research Methods Series – volume 16*. London: Sage Publications.

Mouzinho, A.; Caena, F. e Valle, J. (2015). *Questões-chave na Educação - Formação de Professores: tendências e desafios*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa: Guide Artes Gráficas.

Moyles, J. (1992). *Organizing for Learning in the Primary Classroom: A Balanced Approach to Classroom Management*. Philadelphia: Open University Press.

Niemi, H. e Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 43, p.131-142.

Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In: Formosinho, J. (Coord.). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (p.345-362). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. e Popkewitz, T. (org.) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa – Professores.

OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

OCDE (2010). *The Nature of Learning: using research to inspire practice*. Paris. OECD Publishing.
Consultado em: <http://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>

OCDE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing, Paris.

OMS – Organização Mundial de Saúde (2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Consultado em:

http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf

Ortega, J. e Fuentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Ed. Pirâmide.

Pacheco, J. (2003). Percursos na formação inicial dos professores. In: C. Moraes, J. Pacheco, M. Evangelista. *Formação de Professores – Perspetivas educacionais e curriculares – Coleção Currículo, Políticas e Práticas (19)* (p.161-183). Porto: Porto Editora.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. Vol. 62, p.307-332.

Pedroso, J. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Consultado em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Perdigão, R.; Casas Novas, T. e Gaspar, T., (assessoria técnica) (2014). *Relatório Técnico – Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Consultado em:

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_EE.pdf

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pinhal, J. (Org.) (2018). *Contributos da investigação em ciências da educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal*. EDUCA. Lisboa: Guide, Artes Gráficas.

Ponte, J. P. (1992) (ed.). *Educação matemática: Temas de investigação* (p.185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pratt, D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*. Vol. 42, p.203-220.

Quivy, R. e Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rade, A. (2014). Final thesis models in European teacher education and their orientation towards the academy and the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*. Vol.37, (2), p.144-155.

Ramos do Ó, J. (2014) *O lugar dos nossos textos – Escritos Partilhados 4 - Apresentação do livro Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Porto

Consultado em:

https://issuu.com/centroderecursosmem/docs/alivroseregionizajorgeramosdoo_8b1f107b677229

Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias mal feitas sobre Educação Inclusiva. In: D. Rodrigues (Ed.) *Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos?* (p-79-87). Lisboa: FMH

Rodrigues, D. (Org.) (2011). *Educação Inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol.7, (2), p.5-21.

Rodrigues, D. (2016, 9 de abril). O mito da formação de professores. *Público*

Consultado em:

<https://www.publico.pt/2016/04/09/sociedade/opiniao/o-mito-da-formacao-de-professores-1728529>

Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 34, p.94-103.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M.C.; Figueiredo, M; Campos, J. e Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. Vol.1, (2), p.138-177.

Roldão, M.C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Edição Cosmos

Roldão, M.C., Reis, P. e Costa, N. (2012). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. In: *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 76, (20), p.435-458

Roldão, M.C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 47, (16), p.1134-1149.

Rouse, M. (2010). Reforming Initial Teacher Education – a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. In: C. Forlin (Ed). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (p.47-55). London: Routledge.

Ruivo, J. (2015) Formar professores, melhorar a escola, mudar a sociedade. *Formação inicial de professores – Seminários e Colóquios*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Consultado em:

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessor%20es_10dezembro2015.pdf

Sánchez, P., Abéllan, C. e Sanz, M. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusive. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 19, (3), p.326-346.

Schleicher, A. (2012) (Ed.). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.

Consultado em: <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Vol.57, p.1-22.

Sebastião, L. (2007). A formação de professores e educadores em Portugal: reflexões em torno de uma quimera. In *Conferências Plenárias e Painéis – IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Universidade da Madeira.

Sharma, U. (2010). Using reflective practices for the preparation of preservice teachers for inclusive classrooms. In: C. Forlin (Ed.) *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (p.102-111). London: Routledge.

Silva, A. e Leite, T. (2015) Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas*. Vol. 5, (2), p. 44-62.

Silva, M.O. (2011). Educação Inclusiva – Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, (19), p.119-134.

Simão, A.; Flores, M.; Morgado, J.; Forte, A. e Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, (8), p.61-74.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de Regulação Ético-deontológica - Carta Ética*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Consultado em:

<http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>

Stake, R. (1994). Case Studies. In: N. Denzin e Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* (p.236-247). London: Sage Publications.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In: D.A. Grouws (Ed.) *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p.127-146). New York: Macmillan.

Torres, J. C. (2015). Sur la différenciation pédagogique. *Cap-Éducation.fr*, 1er mars.

Consultado em: <http://www.cap-education.fr/search/Jean%20Christophe%20Torres/>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.

Consultado em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.

UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Conference: World Education Forum, Incheon, Korea, 2015.

Verloop, N., Driel, J. V. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*. Vol.35, p.441–461.

Villa, A. (org.) (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea

Vitta, F.; Vitta, A. e Monteiro, A. (2010) Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol.16, (3), p. 415-428.

Wiens, P. (2012). The Missing Link: Research on Teacher Education. *Action in Teacher Education*. Vol. 34, (3), p.249-261.

Yin, R. K. (1994). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre. Bookman.

Zeichner, K. (1995). Novos caminhos para o practicum: uma perspetiva para os anos 90. In: A. Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação* (p.115-138). Lisboa, Dom Quixote.

NORMATIVOS

Lei nº 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo - alterado pelas leis n.º 115/97, nº 49/2005 e 85/2009

Decreto-lei 319/1991

Despacho-conjunto 105/1997

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto

Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro alterado pela Lei 21/2008 de 12 de Maio.

Lei n.º 79/2014 de 14 de Maio

Deliberação n.º 453/2016

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de Julho

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de Julho

ANEXOS

ANEXO	DESCRIÇÃO	Pág.
1	Guião da entrevista semi-estruturada aos professores recém-formados.....	226
2	Guião da entrevista semi-estruturada aos formadores de professores.....	230
3	Guião do Grupo Focal aos estudantes em formação.....	232
4	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 1 (RF1)	235
5	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 2 (RF2)	240
6	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 3 (RF3)	244
7	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 4 (RF4)	250
8	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 5 (RF5)	256
9	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 6 (RF6)	261
10	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 7 (RF7)	265
11	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 8 (RF8)	269
12	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 9 (RF9)	273
13	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 10 (RF10)	276
14	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 11 (RF11)	281
15	Transcrição de entrevista – Recém-Formado 12 (RF12)	288
16	Transcrição de entrevista – Formador de Professores 1 (FP1).....	293
17	Transcrição de entrevista – Formador de Professores 2 (FP2)	299
18	Transcrição de entrevista – Formador de Professores 3 (FP3)	303
19	Transcrição de entrevista – Formador de Professores 4 (FP4)	308
20	Transcrição de entrevista – Formador de Professores 5 (FP5)	313
21	Transcrição de entrevista – Formador de Professores 6 (FP6)	317

22	Transcrição de entrevista – Formador de Professores 7 (FP7)	322
23	Transcrição de entrevista – Formador de Professores 8 (FP8)	325
24	Transcrição do Grupo Focal 1 – Estudantes em formação (GF1)	332
25	Transcrição do Grupo Focal 2 – Estudantes em formação (GF2)	342
26	Transcrição do Grupo Focal 3 – Estudantes em formação (GF3)	352
27	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 1 (RF1)	360
28	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 2 (RF2)	365
29	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 3 (RF3).....	369
30	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 4 (RF4)	375
31	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 5 (RF5)	380
32	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 6 (RF6)	384
33	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 7 (RF7)	388
34	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 8 (RF8)	392
35	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 9 (RF9)	396
36	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 10 (RF10)	400
37	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 11 (RF11)	405
38	Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 12 (RF12)	411
39	Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 1 (FP1).....	416
40	Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 2 (FP2).....	421
41	Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 3 (FP3).....	425
42	Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 4 (FP4).....	428
43	Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 5 (FP5).....	432
44	Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 6 (FP6).....	436
45	Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 7 (FP7).....	441
46	Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 8 (FP8).....	444
47	Recorte do Grupo Focal 1 em indicadores – Estudantes em Formação (GF1)....	450
48	Recorte do Grupo Focal 2 em indicadores – Estudantes em Formação (GF2)....	458
49	Recorte do Grupo Focal 3 em indicadores – Estudantes em Formação (GF3)....	467
50	Análise de Conteúdo – Recém-Formados.....	474
51	Análise de Conteúdo – Formadores de Professores.....	486
52	Análise de Conteúdo – Estudantes em Formação.....	493

ANEXO 1

Guião da entrevista semi-estruturada aos professores recém-formados

BLOCOS	OBJETIVO	QUESTÕES/ATIVIDADES
A. legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Identificar o entrevistador; - Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver; - Solicitar a colaboração do entrevistado; - Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas; - Pedir autorização para filmar ou gravar áudio da sessão; - Confirmar habilitações (tipo de mestrado) e em que ciclo se encontra a exercer funções.
B. concepções sobre Educação Inclusiva	- Identificar as principais representações dos professores de 1º CEB recém-formados acerca da Educação Inclusiva.	- O que entende por Inclusão? - O que pensa sobre a Inclusão de alunos com NEE? - Desde que começou a trabalhar, já teve turmas com alunos com NEE? Quais os principais desafios que a inclusão desses alunos lhe criou?
C. perfil do professor inclusivo	- Identificar as principais atitudes, conhecimentos e capacidades dos valores fundamentais de um professor para atuar em contexto inclusivo	- Que atitudes considera fundamentais face à atuação em contexto inclusivo? - Quais considera serem os conhecimentos essenciais de um professor inclusivo? - Quais as principais capacidades que deve reunir um professor para atuar em contexto inclusivo?
D. Prática educativa em contexto inclusivo	- Identificar os aspetos positivos e/ou negativos da prática pedagógica em contexto inclusivo ao longo da sua formação; - Aferir os conhecimentos existentes relativamente à legislação em vigor e à documentação relacionada com a intervenção com alunos com NEE;	- Na prática pedagógica teve oportunidade de contactar com contextos inclusivos? - Acha que a prática pedagógica em contexto inclusivo, ou a ausência dela, influenciou a sua preparação no trabalho com turmas inclusivas? De que modo? - Sente-se seguro nas questões relacionadas com a legislação em vigor para a intervenção com alunos com NEE? - Se sim, de que modo é que a formação inicial contribuiu para a sua preparação neste âmbito? - Se não, quais são as suas principais dificuldades?

	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir os conhecimentos adquiridos acerca das diferentes metodologias e estratégias de ensino relacionadas com a intervenção com alunos com NEE; - Aferir as competências ao nível das didáticas na intervenção com alunos com NEE; - Identificar a perceção dos professores de 1º CEB recém-formados acerca da sua preparação para atuar em contexto inclusivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece e domina alguns documentos relacionados com a intervenção com alunos com NEE, bem como o modo de os elaborar (PEI, CEI, PIT, etc.)? - Se sim, de que modo é que a formação inicial contribuiu para a sua preparação neste âmbito? - Se não, quais as suas principais dificuldades? - Considera que a sua formação contribuiu para a utilização de diferentes metodologias e estratégias de ensino diversificadas para darem resposta à diversidade existente em sala de aula? - Se sim, de que modo? - Se não, quais as suas principais dificuldades? - Domina diferentes teorias e técnicas de transmissão de conhecimentos (didáticas)? - Se sim, em que medida considera importante esta capacidade? - Se não, quais as suas principais dificuldades - Em que aspetos se considera seguro quanto à sua preparação para atuar em contexto inclusivo? - Quais as principais dificuldades que sente na sua atuação em contextos inclusivos?
E. Opinião sobre a sua FI para atuar em contexto inclusivo	- Tomar conhecimento da opinião dos professores recém-formados acerca da sua formação para atuar em contexto inclusivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Quando terminou a sua formação sentia-se seguro para trabalhar com grupos heterogéneos? - E com alunos com NEE? - Agora que se encontra a trabalhar considera que a sua formação contribuiu para a qualidade do seu desempenho neste aspeto ou não? Porquê?
F. Sugestões	- Conhecer algumas ideias e sugestões dos professores de 1ºCEB recém-formados para a aquisição de competências para atuar em contextos inclusivos.	- Indique algumas sugestões face à sua formação para que pudesse adquirir as competências que lhe parecem adequadas para atuar em contexto inclusivo.
G. Agradecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade para reflexões/comentários para além dos apresentados. - Agradecer a colaboração na realização do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para além das questões colocadas gostaria de acrescentar mais alguma coisa? - Agradecimento pela colaboração.

ANEXO 2

Guião da entrevista semi-estruturada aos formadores de professores

BLOCOS	OBJETIVO	QUESTÕES/ATIVIDADES
A. legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Identificar o entrevistador; - Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver; - Solicitar a colaboração do entrevistado; - Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas; - Pedir autorização para gravar áudio da sessão.
B. perfil do professor inclusivo	- Identificar as principais atitudes, conhecimentos e capacidades fundamentais de um professor para atuar em contexto inclusivo	- Que atitudes considera fundamentais face à atuação em contexto inclusivo? - Quais considera serem os conhecimentos essenciais de um professor inclusivo? - Quais as principais capacidades que deve reunir um professor para atuar em contexto inclusivo?
C. a Educação Inclusiva na área que coordena	- Identificar as principais abordagens à temática da EI na(s) UC que coordena	<p>Questões para as Didáticas:</p> <p>- A temática da Educação Inclusiva é abordada na(s) UC da área que coordena?</p> <p>- Se sim, de que forma?</p> <p>- Existe algum tipo de abordagem implícita a este tema nos objetivos da(s) UC?</p> <p>- De que forma poderá contribuir a sua UC para a preparação na atuação em contextos inclusivos?</p> <p>Questões para a PES:</p> <p>Na PES os alunos têm oportunidade de contactar com contextos inclusivos?</p> <p>Os contextos de estágio apresentam boas práticas na operacionalização da escola inclusiva? Se sim, porquê? Se não, porquê?</p> <p>Considera que a PES poderá ter impacto positivo ou negativo na futura prática profissional dos professores em contexto inclusivo?</p> <p>De que forma poderá contribuir a sua UC para a preparação na atuação em contextos inclusivos?</p> <p>Questões para NEE:</p> <p>De que forma é feita a abordagem à Escola Inclusiva na UC de NEE?</p> <p>De entre os objetivos desta UC, quais lhe parecem determinantes na formação de um professor inclusivo?</p>

		Como é que a sua UC contribui para formar professores preparados para atuar em contexto inclusivo?
D. Opinião sobre a FI para atuar em contexto inclusivo	- Identificar a perceção dos formadores de professores de 1º CEB acerca da preparação destes para atuar em contexto inclusivo.	- Considera que a atual formação de professores contribuiu para a atuação em contextos inclusivos? Porquê? - Em que aspetos considera que os futuros professores formados nesta Instituição estarão seguros para atuar em contexto inclusivo? - Quais as principais dificuldades que antecipa na sua atuação em contextos inclusivos?
E. a Educação Inclusiva na Formação de Professores	- Identificar práticas pedagógicas em contexto de formação de professores	- Nas aulas que leciona procura adequar as suas planificações de acordo com a heterogeneidade das turmas? - Se sim, de que forma? - Utiliza diferentes metodologias nas suas aulas para dar resposta à diversidade existente? - Se sim, de que forma?
F. Sugestões	- Conhecer algumas sugestões dos formadores de professores de 1ºCEB para a aquisição de competências para atuar em contextos inclusivos.	- Quais deverão ser as principais medidas/mudanças na formação de professores para a atuação em contexto inclusivo?
G. Agradecimento	- Dar oportunidade para reflexões/comentários para além dos apresentados. - Agradecer a colaboração na realização do trabalho.	- Para além das questões colocadas gostaria de acrescentar mais alguma coisa? - Agradecimento pela colaboração.

ANEXO 3**Guião do grupo focal aos estudantes em formação**

BLOCOS	OBJETIVO	QUESTÕES/ATIVIDADES	TAREFAS
A. legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados.	- identificar o entrevistador; - informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver; - solicitar a colaboração dos entrevistados; - assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas; - pedir autorização para filmar ou gravar áudio da sessão.	
B. concepções sobre Educação Inclusiva	- Identificar as principais representações dos professores de 1º CEB em formação acerca da Educação Inclusiva.	- O que entendem por Inclusão? - O que pensam sobre a Inclusão de alunos com NEE?	Comentar duas imagens (em grande grupo – imagem 1 e 2).
C. perfil do professor inclusivo	- Identificar as principais atitudes, conhecimentos e capacidades dos valores fundamentais de um professor para atuar em contexto inclusivo	- Quais consideram ser as competências essenciais de um professor inclusivo?	Apresentar, um a um, os 4 valores fundamentais do professor inclusivo definidos pela AEDEE para comentarem e apresentarem as atitudes, capacidades e conhecimentos que consideram inerentes a cada um – ver tabela 1).
D. Opinião sobre a sua FI para atuar em contexto inclusivo	- Identificar os aspetos positivos e/ou negativos da prática pedagógica em contexto inclusivo ao longo da sua formação; - Aferir quais as aprendizagens realizadas ao longo da formação acerca da legislação em vigor e da documentação relacionada com a	- Na prática pedagógica tiveram oportunidade de contactar com contextos inclusivos? - Se sim, quais as problemáticas com as quais tiveram oportunidade de trabalhar? - Consideram ter tido oportunidade de observar boas práticas neste âmbito? Porquê? - A tutoria contribuiu para as vossas aprendizagens quanto à atuação em contexto inclusivo?	

	<p>intervenção com alunos com NEE;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aferir quais as aprendizagens realizadas ao longo da formação acerca das diferentes metodologias e estratégias de ensino relacionadas com a intervenção com alunos com NEE; - Identificar a perceção dos professores de 1º CEB em formação acerca da sua preparação para atuar em contexto inclusivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acham que a prática pedagógica em contexto inclusivo, ou a ausência dela, influencia a vossa preparação no trabalho com turmas inclusivas? De que modo? - Durante a formação abordaram questões relacionadas com a legislação em vigor para a intervenção com alunos com NEE? - Se sim, de que modo é que essa aprendizagem contribuiu para a vossa preparação enquanto futuros professores em contexto inclusivo? - Contactaram com alguns documentos relacionados com a intervenção com alunos com NEE, bem como o modo de os elaborar (PEI, CEI, PIT, etc.)? - Se sim, de que modo é que essa aprendizagem contribuiu para a vossa preparação enquanto futuros professores em contexto inclusivo? - Na área das didáticas abordaram diferentes metodologias e estratégias de ensino diversificadas para darem resposta à diversidade existente em sala de aula? - Se sim, de que modo é que essa aprendizagem contribuiu para a vossa preparação enquanto futuros professores em contexto inclusivo? <ul style="list-style-type: none"> - A partir dos registos que efetuaram, em que aspetos se consideram seguros quanto à vossa preparação para atuar em contexto inclusivo? - Quais as dificuldades que antecipam à vossa atuação em contextos inclusivos? 	<p>Refletir individualmente e registar em folha própria os pontos fortes e fracos da sua formação inicial para atuar em contextos inclusivos.</p>
E. Sugestões	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer algumas ideias e sugestões dos alunos em formação para a aquisição de competências para atuar 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir do que aqui discutimos e das vossas opiniões face a este tema, indiquem algumas sugestões na vossa formação para que possam adquirir competências para atuar em contexto 	

	em contextos inclusivos.	inclusivo.	
F. Agradecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade para reflexões/comentários para além dos apresentados. - Agradecer a colaboração na realização do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para além das questões colocadas e das tarefas que realizaram gostariam de acrescentar mais alguma coisa? - Agradecimento pela colaboração. 	

Imagem 1

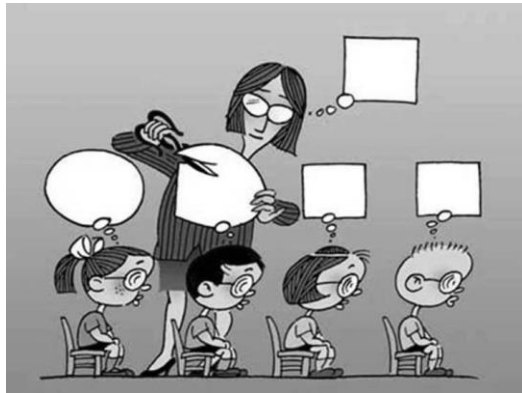


Imagem 2

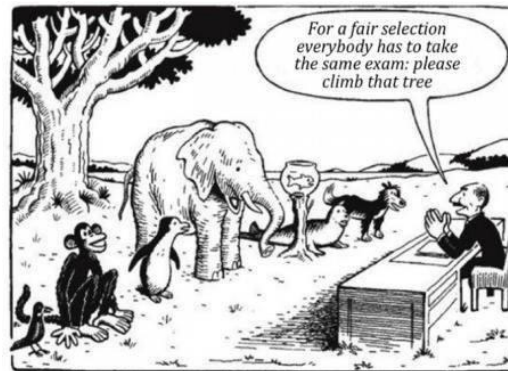


Tabela 1

Valores fundamentais do Professor para atuar em contexto inclusivo:		
1	Valorização da diversidade	<ul style="list-style-type: none"> - Conceções de EI - Perspetivas do professor sobre a diferença
2	Apoiar todos os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagens académicas, práticas, sociais e emocionais de todos os alunos - Metodologias essenciais em turmas heterogéneas.
3	Trabalho com outras pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com pais e famílias - Trabalho com outros profissionais de educação
4	Desenvolvimento profissional e pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Professores como profissionais reflexivos - Formação Inicial como base para o desenvolvimento profissional contínuo

ANEXO 4**Transcrição de entrevista – Recém-Formado 1 (RF1)****O que entendes por inclusão?**

Penso que tem a ver com uma tentativa de fazer com que a educação chegue a todos, independentemente das suas dificuldades. Não acho que tenha a ver só com pessoas com NEE mas qualquer um, todos nós à sua maneira temos as nossas dificuldades e portanto temos de ser incluídos nas escolas e em todos os contextos educativos.

Acreditas na educação inclusiva?

Eu penso que a escola inclusiva existe teoricamente mas na prática as coisas não acontecem dessa forma porque eu sei que aqui há uns anos as crianças com NEE eram acompanhadas em escolas para elas só que isso veio levantar alguns problemas e achou-se que devíamos então juntar toda a gente porque não era nada bonito ter as crianças com NEE separadas.

O princípio eu acho interessante mas na prática nas nossas escolas não temos os recursos pessoais e materiais para dar resposta às necessidades. No caso de termos por exemplo uma criança com dificuldades auditivas na sala de aula, não vai haver um intérprete lá, assim como um invisual, assim como todas as outras dificuldades, o que faz com que, a meu ver, nem estamos a ajudar como deve ser essas crianças e as outras vão sair prejudicadas também. Eu acho que não há ninguém a ganhar nisto...há-de haver alguém a ganhar mas não somos nós que estamos diretamente nas escolas nem os pais das crianças.

Desde que começaste a trabalhar, quais foram os principais desafios que a inclusão dos alunos com NEE te colocou?

Pronto, acho que tem a ver com a gestão da aula e do tempo e a gestão emotiva também, porque o desconto que tem de ser dado tem de ser necessariamente diferente do que para outra criança. Essa gestão toda penso que será o mais difícil, mas a ajuda dos pais, nem todos têm uma postura participativa nem construtiva, às vezes é difícil esta articulação com a família...é também um desafio. E depois também a frustração de ver que podia ser feito de outra forma mas que não dá porque não há recursos.

Pensando num perfil de professor inclusivo, que atitudes consideras fundamentais que este tenha?

Eu acho que tem de ter uma atitude bastante positiva mas, ao mesmo tempo, uma atitude bastante assertiva, no sentido em que todas as regras que são construídas com os alunos devem ter poucas

oscilações, para saberem com o que podem contar. Acho que tem de ser um professor bastante rigoroso mas ao mesmo tempo saber fazer a gestão do que é que pode contar, o que deve dar e quando deve dar.

Relativamente aos conhecimentos...

Eu acho que tem de ter alguns conhecimentos em primeiro lugar sobre o contexto familiar e individual da criança...não tratar todos por igual e perceber as fragilidades e potencialidades de cada um.

Depois ao nível da formação, eu acho que é importante ter um conhecimento básico das dificuldades de aprendizagem, as metodologias mais adequadas para dar resposta a cada situação, acho que tem de ter capacidade de pesquisar por si, depara-se com um problema e vai à procura...tudo isto vai facilitar que a inclusão aconteça.

E em termos de capacidades ou competências?

Competências...não sei. É um bocadinho difícil...

O professor inclusivo tem de ser capaz de aceitar todos os alunos, não ter qualquer atitude discriminatória, independentemente de tudo aquilo que os possa diferenciar.

Tem de dar igual oportunidade a todos e eu acho que deve tentar, dentro do possível, que às vezes isto não é fácil, trazer de fora para dentro da escola, eu acho que isso agiliza este processo, porque envolver a comunidade, pais e toda a comunidade envolvente em tudo o que é produzido na escola, eu acho que pode ter alguma influência.

Claro que tem de ser uma pessoa aberta a trabalhar em equipa porque a inclusão muitas das vezes passa por uma discussão em equipa em busca de soluções: médicos, psicólogos, etc.

Na tua formação inicial, tiveste oportunidade de estar em contexto inclusivo na tua prática pedagógica? De que forma é que isso contribuiu para tua formação?

Sim, havia alunos com NEE. Eu acho de extrema importância, especialmente em contextos de estágio. É quase um absurdo chegar ao fim da formação sem nunca ter contactado com esta realidade, porque o que vamos encontrar é essa realidade. Acho importante também porque quanto mais estamos perto dessas crianças mais percebemos que é assim, o que é que eu vou fazer para resolver isto? São exatamente estes momentos que mais levamos para casa e que mais frustração nos causa mas que por outro lado nos fazem refletir e concretizar algumas soluções.

Em termos de legislação e documentação relativa ao trabalho com alunos com NEE, achas que a formação inicial te preparou para essa realidade?

Não. O PEI e o CEI, ouvimos essas siglas e durante os estágios tivemos essa oportunidade mas também acho que não tinha a maturidade para ir aos processos aprender mais sobre o assunto...não sei bem porquê, é o sentido da necessidade também porque durante o estágio aquilo não nos servia para nada daí não ter dado nenhuma importância.

Eu acho que a escola de formação passou muito ao lado de tudo o que é documentação da escola, não me senti segura e se tiver de fazer vou ter de ir pesquisar e ver como se faz. Não é que isso tenha algum mal, mas talvez se a formação nos tivesse dado algumas *guidelines*, o produto final seria muito melhor do que partir da estaca zero.

Consideras que a tua formação contribuiu para te dotar da capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula?

Eu acho que sim, vejamos, eu acho que a escola de formação sempre foi bastante clara relativamente a esse aspeto: vocês têm várias crianças em sala de aula e têm de dar resposta a todas e isto nem sequer é questionável. Sempre estive presente nos nossos estágios e sempre tivemos de arranjar, por exemplo, ficheiros de estudo autónomo, porque são estratégias de diferenciação pedagógica e nós sempre fizemos isso. No que toca a dar respostas a crianças com NEE depende, se por exemplo tiver uma criança surda, eu não faço a menor ideia do que lhe deverei fazer, tenho de ir à procura. Relativamente à dislexia falámos, penso que tivemos acesso a alguns livros com exercícios para este problema mas não posso dizer que tenhamos feito algum exercício prático sobre isso: tenho aqui esta criança com dislexia ou outra dificuldade qualquer e aqui está o plano para ela. Só no nosso último estágio em que tínhamos uma criança na nossa turma que tinha um PEI e nós tivemos que, de cada vez que planificámos, fazer um plano de atividades só para ele.

Relativamente à UC de NEE, recordo-me que estivemos a fazer uma apresentação sobre diferentes NEE que podem ocorrer e depois fizemos um trabalho de grupo e depois o que tínhamos de fazer era apresentar essa NEE, características, que dificuldades poderiam ter...eu imagino que tivéssemos de apresentar algumas soluções em tópicos mais já não me lembro bem.

E no que respeita às didáticas?

Acho que tivemos uma boa preparação. Mas acho que não foi pensada para as dificuldades de aprendizagem ou alunos com NEE mas pode ser usada para esses alunos.

Após a tua formação inicial, em que aspetos te sentes confiante?

A única coisa em que me sinto confiante é ter a certeza que não vou discriminar, agora, sinceramente, tudo o resto me assusta um bocado pois eu tenho noção que para que um professor dê uma resposta como deve de ser, por exemplo, dois tipos diferentes de NEE em sala de aula, implica ir pesquisar muito, saber muita coisa, informar-me sobre as diferentes dificuldades específicas de cada um deles, aplicar testes diagnósticos, ir à procura de estratégias para dar resposta...não sei muito bem, sinto-me um bocadinho perdida porque a formação não me deu essas respostas.

A gestão em sala de aula é outro problema...não há-de ser fácil, porque mesmo não havendo alunos com NEE, que é o meu caso agora que não tenho uma turma de 20 alunos e não tenho casos de NEE, é difícil gerir os timings de todos...uma turma inteira com todas as especificidades não dever ser nada fácil e causa-me algum medo.

Quais são as tuas sugestões para a formação inicial dos professores para a realidade da educação inclusiva?

Eu sinto que a escola de formação fecha a porta a outras “casas”...devia deixar chegar aos alunos mais coisas, eu não percebo porque é que aqui acontece tão poucas vezes sessões, colóquios, conferências e acho que era proveitoso e as pessoas procuram isso.

Por exemplo, relativamente a este aspeto, porque não organizar uma espécie de encontro com bancas em que, sei lá, alguém pudesse vir apresentar-nos as respostas no mercado, algum orador que pudesse vir falar sobre o tema...

A UC é muito pouco, devia ser mais extensa e foi uma ou duas horas por semana num semestre e não faz sentido nenhum. Para a realidade que vamos encontrar isso não nos prepara de maneira nenhuma...não se espera que sejamos técnicos e especializados nisso, por isso é que existem os professores de educação especial mas se nós vamos ter à nossa responsabilidade crianças com NEE precisávamos mais!

Eu não sei se isto tem muito a ver, mas eu acho que o conhecimento de algumas práticas de socorro poderia dar alguma segurança aos professores, porque algumas crianças com NEE têm alguma necessidade de ser socorridas em alguns momentos...estou a dizer isto porque já vi isto a acontecer na minha escola. O nosso curso tinha uma cadeira que eu penso que era optativa de Primeiros Socorros e era optativa e eu acho que devia ser obrigatória porque em determinadas situações seria útil.

Há mais alguma coisa que gostasses de acrescentar?

Acho que não!

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 5**Transcrição de entrevista – Recém-Formado 2 (RF2)****O que entendes por inclusão?**

Inclusão...incluir alunos no meio social sem qualquer tipo de distinção. Dar o mesmo direito a todos os alunos de brincar e aprender e adaptar as coisas a cada um consoante as necessidades que têm.

Defendes e acreditas na inclusão?

Sim, sem dúvida. Este ano tenho vários casos na minha turma deste ano e sem dúvida que se não houver inclusão, temos alunos desmotivados, alunos que não querem aprender, alunos que não querem vir para a escola e esta parte da inclusão é muito forte para criar um grande gosto em aprender e estar bem com os outros e poderem aprender e crescer melhor. Não é fácil, mas acredito!

Quais foram os principais desafios que a escola inclusiva te colocou quando começaste a trabalhar?

É assim, primeiro a parte da experiência da formação por achar que tenho algumas lacunas...houve uma cadeira durante os 4 anos de NEE e acho que é uma grande falha, acabamos por ir para o terreno e fazer as coisas um bocadinho como achamos que é correto. Às vezes com imensas incertezas mas vamos vendo, vamos vendo como resulta e se não resulta fazemos de outra maneira. E também o facto de falarmos com a equipa, eu acho que o maior desafio é mesmo este: não termos as bases suficientes enquanto professores de 1º ciclo para a realidade das salas. É preciso ir experimentando as coisas, no fundo bom senso. Vou tentando perceber as dificuldades do aluno e tentar adaptar os materiais, a maneira de interação na sala de aula...o que não é fácil. Esta tem sido um aprendizagem contínua até aos dias de hoje...cada caso é um caso, cada aluno é um aluno...

Pensando num perfil ideal de professor inclusivo, que atitudes apontas como fundamentais que este apresente?

Estar disponível para poder diferenciar o ensino, porque na parte da inclusão nós temos o pressuposto que todas as crianças são diferentes e que esta parte da diferenciação é mesmo muito importante. Por isso parte muito da atitude do professor ser sensível a isto, ou seja, cada aluno é um caso individual e não generalizar e pensar que vou fazer esta atividade desta maneira e fechar-me aí, porque depende muito das respostas dos alunos, da individualidade de cada um...

E em termos de conhecimentos?

A parte da formação é mesmo muito importante, eu vou a várias formações, às vezes só para ouvir quem tem mais experiência e acho que tem muito a ver. Estarmos disponíveis para aumentarmos o nosso conhecimento nesta área visto que a formação inicial de professores não dá para dar resposta a isso. Eu sei que é muito complicado em 4 anos abranger tudo, mas penso que podia ser algo mais trabalhado do que algumas cadeiras que são trabalhadas. Tudo faz falta, sem dúvida, mas...

Eu acho que, por exemplo, em termos de NEE, abordar o autismo mais profundo e de que forma podemos criar estratégias e construir materiais em sala de aula. É tudo falado mas é muito a correr e depois na prática vê-se muito pouco, porque nos estágios não acontece, também não é fácil encontrar realidades assim...no estágio nem sempre conseguimos ver estas realidades onde podemos pôr em prática e questionar os nossos docentes. Acho que é muito importante esta parte também da prática.

E as capacidades...

A parte da gestão, gerir a sala: recursos, disponibilidade, recursos mesmo necessários e que o professor terá de ser capaz de gerir estas coisas todas, é muito difícil mas o essencial para que as coisas fossem perfeitas...nunca o são mas pelo menos tentamos.

No que respeita à tua prática pedagógica durante a formação inicial, tiveste oportunidade de estar em contexto com alunos com NEE?

Para além dos casos de dificuldades de aprendizagem, tive um ano com um aluno com NEE, acho que no meu 3º ano. Nós refletíamos muito com o professor cooperante relativamente a isso, conhecia muito bem o aluno mas em termos de prática nós, enquanto estudantes, tínhamos de gerir a sala em si e refletíamos sobre o que fazer com aquela criança mas não houve muita prática nessa vertente. Eu não diria que fosse ao longo dos anos todos porque não é fácil arranjar contextos e que os professores estejam disponíveis para receber estagiários...sei que não é fácil também tem muito a ver com a pessoa e a sua disponibilidade. Eu penso que a prática devia ter tido um enfoque maior neste âmbito porque cada vez mais é essa a realidade.

Eu acho que teria feito a diferença mais prática, não me teria dado as ferramentas todas porque sabemos que cada menino é um menino mas às vezes o estar em contextos ajuda a lembrar e a pegar na experiência anterior e levar para os dias de hoje.

No que concerne à legislação e documentação inerente aos casos de alunos com NEE, achas que a formação inicial te preparou para esta abordagem?

Não, penso que não. É assim, foi falado, mas a análise que se fez fica muito perdida porque não é acompanhada pela prática. Às vezes é muita teoria e não há prática, não há ligações, há pouca ponte para casos específicos e que se possam conhecer esses casos. Uma coisa é eu ouvir em teoria e outra coisa é estar em prática e fazer.

Eu tive conhecimento destes documentos e legislação mas foi tudo muito a correr...tive uma só cadeira de NEE. E isto é importante para conhecermos os direitos destes alunos e o que está legislado e sabermos por onde conseguirmos ir, se não o soubermos não poderemos dar àquele aluno em termos de segurança e diferenciação.

Relativamente às metodologias e estratégias de trabalho em sala de aula, a formação inicial dotou-te da competência de diversificação e diferenciação?

Sim, acho que sim. Isso sempre esteve presente, a questão de diferenciarmos e vermos as dificuldades de cada aluno e trabalhar com a diferenciação sempre pensando em cada um deles...isso foi sempre muito reforçado na escola de formação.

Acho que isto me ajudou muito. A parte de estarmos muito a par com o MEM também nos abre os horizontes, algo que me era totalmente desconhecido.

E no que respeita às didáticas?

Houve muita coisa que eu fiz mas...na prática...lá está, como é preciso fazer a diferenciação, não faz sentido. As coisas quando são pensadas nas didáticas são pensadas num tema para um grupo de alunos do 4º ano, por exemplo, e não se conhecem as crianças. Ou seja, hoje não uso tanto. Às vezes acabo por usar algumas ideias e posso adaptar mas tal e qual e usar aqueles recursos não o faço porque aquilo foi idealizado para um grupo de 4º ano mas a realidade das crianças é diferente. Para se fazer a diferenciação é mesmo preciso fazer adaptações constantes a esse trabalho.

Foi trabalhada a questão das didáticas mas numa perspetiva muito generalista.

Quando chegaste ao terreno, em que aspetos te sentias confiante e em que aspetos te sentias insegura para atuar perante a heterogeneidade em sala de aula?

Eu comecei a lecionar como professora de apoio e acabou por não ser um choque tão grande. Eu acompanhava duas turmas numa escola que trabalha com o MEM e foi um período de aprendizagem enorme! Tive dois anos e acabou por ter a parte da reflexão e ajudou-me na minha prática como

titular de turma. Se não tivesse sido assim acho que havia muitas coisas que teria feito e me arrependeria agora.

Até mesmo nos dias de hoje com alguma prática temos de ir adaptando, ir experimentando as coisas...as coisas nunca estão estanques. Nunca posso dizer que estou completamente tranquilizada pois terei sempre de adaptar o meu trabalho.

A tua formação inicial contribuiu para a professora que és hoje?

Eu acho que a formação foi, sem dúvida, importante, especialmente pela parte da diferenciação. É mesmo o facto de a escola de formação não ir pelo método tradicional. Os professores que eu tive levavam-nos a refletir sobre a diferença nos alunos. Se não tivesse tido isso na formação possivelmente também não sei se teria o conhecimento para atuar de modo diferente, acho que sim, acho que teria, mas ia ter de procurar mais...

Acho que vou buscar muitas coisas relativas à diferenciação devido à minha formação mas depois o dia-a-dia e a experiência vou sempre aumentando a minha aprendizagem, refletindo porque é uma reflexão constante. A formação ajuda mas a reflexão no dia-a-dia é fundamental.

Que sugestões gostarias de indicar para a formação dos professores face à atuação em contextos inclusivos?

Eu acho que o contacto com turmas mesmo com casos com NEE para estarem alerta que não há uma receita. Nunca vai haver, na educação e no tema das NEE nunca haverá receitas...mas a parte da reflexão e saber que num caso se pode fazer de uma maneira e noutro de outra. A parte prática e a análise dessa prática num contexto mais formal em sala de aula.

Por exemplo, em termos de NEE sabemos que nem todo o currículo é igual e haver uma preparação nesse sentido. A parte da legislação que por falta de conhecimento não aplicámos...eu sei que 4 anos é pouquíssimo e eu estou para aqui a dizer coisas e em 4 anos aprendemos imensa coisa. Mas para a área de educação há coisas que precisam de ser mais trabalhadas para podermos dar respostas aos casos. Eu acho que a falta de conhecimento na didática podia ser trabalhado também em alguns casos específicos, pensar em incluir casos de NEE e pensar na melhor forma de o fazer.

Mais alguma coisa que gostasses de acrescentar?

Não, acho que já toquei em todos os aspetos.

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 6

Transcrição de entrevista – Recém-Formado 3 (RF3)

O que entendes por inclusão?

Para mim a inclusão...enfim, há uma série de frases feitas que nos acabam por vir à cabeça mas é, no fundo incluir, passo a redundância, todas as crianças: crianças que tenham dificuldades ou não, crianças que tenham ritmos mais lentos e até ritmos mais rápidos, porque estas também precisam de ser incluídas, porque estas acabam por também ser excluídas. No fundo é respeitar as diferenças que existem entre todas as crianças e proporcionar-lhes atividades e rotinas significativas para as suas aprendizagens.

Defendes a inclusão?

Sim, sem dúvida. Sei que incluir não é propriamente fácil, coloca-nos uma série de obstáculos e de dificuldades e já tenho passado por elas e, por ser tão difícil, é para nós professores muito desgastante e sentimo-nos constantemente auto-pressionados para sabermos se é o caminho certo porque para se fazer uma verdadeira inclusão dos alunos de modo positivo temos de os conhecer muito bem e conhecê-los muito bem pode parecer, à partida, muito fácil, mas é difícil. É um percurso que se vai construindo com eles mas que não é fácil e é cheio de avanços e recuos.

Eu estou a trabalhar há um ano e meio e é muito recente, por exemplo, eu fui contratado para esta escola a dois dias do ano arrancar, tive logo uma reunião com pais e a primeira coisa que me lembro foi uma mãe a vir falar comigo muito preocupada a dizer que a filha tinha muitas dificuldades, que tinha NEE, que não sabia escrever e precisava muito da minha ajuda e, no fundo, aquela mãe deixou-me logo muito ansioso pela forma como estava a rotular a filha. Dei por mim a pensar que preferia não ter essa conversa com essa mãe porque me mostrou umas expectativas muito negativas relativas à filha, portanto, eu não a conhecia verdadeiramente e já tinha uma ideia sobre ela criada...e nos primeiros dias eu já não esperava tanto dela como dos outros. Foi uma coisa que me marcou pela negativa e fez com que eu comesse ansioso, esta turma era muito pequena, tinha poucos alunos e acabei por receber casos de alunos que não tiveram percursos educativos muito positivos e que procuram no MEM a resposta, crianças com a aprendizagem da leitura e escrita numa fase muito inicial e encontro pais muito ansiosos e passam essa ansiedade às crianças. Quando me abordam começam logo com esse discurso das dificuldades e eu hoje em dia digo logo que não quero saber nada, digo que prefiro conhecer primeiro o seu filho e daqui para umas semanas marcamos uma reunião para falarmos melhor sobre ele, acho que é o mais sensato. Percebo a

preocupação dos pais para que possamos encontrar estratégias de inclusão mas ao mesmo tempo estamos logo, à partida, a excluí-los.

Imaginado um perfil de um professor inclusivo, que atitudes consideras fundamentais que este professor apresente?

Aquilo que falávamos há pouco, não ter baixas expectativas face a nenhum aluno. Acho que além disto, que é algo muito difícil e que estou a tentar fazer desde o início do ano passado e nem sempre com sucesso e para o conseguir fazer custa muito tempo da minha vida pessoal, que é ter uma boa base de recursos para fazer uma diferenciação pedagógica positiva. Isto nem sempre é fácil porque temos de conhecer os miúdos também para ter a certeza que aqueles recursos são os mais adequados, portanto, a disponibilidade de diferenciar o trabalho.

Eu não esperava ter tantas dificuldades como as que tive quando comecei, tinha tido experiências de estágio que tinham corrido muito bem e achava que era tudo muito fácil como no estágio, depois quando me vi sozinho a ter de gerir tudo, toda a vida de uma turma, senti realmente muitas dificuldades e a parte da diferenciação pedagógica foi uma delas e tenho a noção plena que tenho conseguido melhorar a este nível porque acabei por me associar ao MEM que tem um modelo de trabalho por si só baseado na diferenciação pedagógica, centrado no aluno e portanto acho que o meu início como associado do MEM foi uma fase de muita aprendizagem, senti que ali consegui ter uma perspetiva mais prática de como lidar com determinadas questões. Nunca falámos sobre autistas, sei lá...falávamos sobre as crianças no geral, as diferenças entre elas e como devíamos construir materiais, como poderíamos relacionar-nos com elas na prática para que pudéssemos fazer o nosso trabalho o melhor possível. Eu senti uma grande diferença entre a minha formação inicial e a formação no MEM...não é de todo uma crítica à formação inicial eu acho é que o plano de estudos, que tem uma base legal, acaba por privilegiar uma série de competências que o futuro professor supostamente deve ter, que são competências já demasiado enraizadas na nossa sociedade e que são também muito incentivadas pela forma como os currículos estão organizados. Por exemplo, na matemática e no português trabalhamos muito em termos científicos e estas são as duas grandes áreas privilegiadas. Depois as outras áreas que curricularmente são consideradas ainda menores, como a área artística ou as NEE têm pouquíssimos tempos e formação. Eu consegui ter alguma formação ao nível das NEE porque todos os semestres tínhamos opcionais e inscrevi-me em duas durante o meu percurso. Sendo optativas, que não deveriam ser, acredito que tenha tido alguns colegas que não terão tido contacto com este tema...se tiverem uma UC de Educação Especial já foi muito...o que não é muito positivo. Eu senti necessidade de depois procurar outras coisas, no MEM, faço parte de um grupo cooperativo que reúne todas as semanas, um grupo só de professores no

ativo que trabalha com esta metodologia e serve para refletirmos sobre as nossas práticas e os nossos alunos e tentarmos arranjar estratégias comuns para melhorar o trabalho em sala de aula.

Eu acho que na escola de formação não tivemos muito esta oportunidade...tive a sorte de ter tido dois ou três professores que se mostravam adeptos do MEM e me incentivaram a procurar esta metodologia, porque quem não tem esta oportunidade e este contacto, acaba por não conhecer que há outras possibilidades.

Eu acho que é preciso ter a preocupação que todos percebam que o aluno A ainda não pintou os objetivos todos da lista de verificação porque está a fazer um percurso diferente que não tem de ser pior ou melhor do que os outros, eu penso que perante o grupo o professor tem de mostrar esta atitude. Uma situação muito concreta: há alunos do 2º ano que ainda estão a trabalhar em ficheiros de 1º ano e nós optámos por não colocar o ano no cabeçalho do ficheiro e sim letras A, B...para que não haja essa discriminação automática. Eles nem sempre compreendem o que lhes quero transmitir, porque há ritmos diferentes, percursos diferentes e nem todos têm que atingir tudo ao mesmo tempo e eu tento transmitir isso e, por sugestão dos alunos, que eles acabam por nos dar algumas ideias e a partir desse dia, já não direcionei o trabalho diferenciado. Eles sabem que há diferentes níveis para uma mesma atividade e cada um escolhe aquela que se sente capaz de realizar, fica assim o processo muito centrado neles, eles é que têm o poder e nós apenas os orientamos.

Achas que na tua formação inicial te prepararam em termos de legislação e documentação para a intervenção com alunos com NEE?

Não...lembro-me de numa das aulas que já falei termos abordado o decreto-lei 3/2008 que aqui na escola onde trabalho é um decreto “mal visto” e que à partida tentamos não colocar as crianças ao abrigo do decreto. Acabamos por fazê-lo na mudança de ciclo quando vão sair da nossa escola, temos a noção que lá fora pode ser importante para elas estarem abrangidas pelo decreto mas nós aqui dentro não o fazemos. Agora, todo o trabalho de construção de um PEI não conhecia. Um CEI também nunca tinha ouvido falar, a primeira vez foi aqui na escola...não sei se por distração minha nas aulas mas nunca tinha ouvido e não tinha noção da dimensão do mesmo e o peso na vida de uma criança...é uma coisa que ainda tenho alguma dificuldade. Mesmo aqui, há uma aluna que veio com PEI e que me informaram que não teria de dar continuidade àquilo, lá está, tinha de ser eu a conhecê-la e não valia a pena conhecer as adequações que lhe estavam pré-definidas, porque tinha de ser eu a avaliá-la e a perceber quais as suas necessidades. E este foi o primeiro PEI com o qual contactei, portanto nem sei muito bem se fosse para uma escola fora desta realidade e me pedissem para fazer um PEI não sei se saberia fazê-lo.

E em termos de prática pedagógica, contactaste com boas práticas inclusivas?

Esse é mais um factor que eu acho que devia ser melhor tratado pela escola de formação. Os estágios são assim conseguidos à última da hora e quase por sorte se encontra alguém que tenha disponibilidade para receber estagiários e é quase por sorte que se apanham boas práticas...e eu não tive essa sorte. Eu estive numa escola privada que se dizia praticante deste modelo mas isso não acontecia, estive numa outra escola com um modelo mais tradicional mas não tinha casos particularmente difíceis e os que havia eram normalmente acompanhados por professores de educação especial fora da sala. Não tive realmente referências da minha prática pedagógica que tenham servido como exemplo. Eu acho que é fundamental ter boas experiências, lá está, acabamos por abordar muita teoria e depois a prática nem sempre é um reflexo tão fidedigno da teoria e depois nós chegamos aos contextos e não há essa preocupação...são precisos bons contextos, não estou a falar de contextos sócio-culturais fantásticos, estou a falar de boas práticas que nos sirvam de exemplo, que nos possam inspirar e servir de exemplo para a nossa prática pedagógica. O que nos acontece é que saímos da escola de formação e mantemos o contacto e todos temos esta ideia e não estávamos minimamente preparados para estas coisas muito específicas e muito necessárias. A escola de formação tentou ser o mais democrática possível e não se associa a modelos pedagógicos e a nada disso mas, ao mesmo tempo, está tudo sobre a rama...não nos condiciona as práticas futuras mas também não nos dá referências!

Relativamente às didáticas, achas que te dotaram de ferramentas para seres capaz hoje em dia de diversificar o trabalho em sala de aula atendendo a todos os alunos e às suas especificidades?

Eu acho que fomos bem trabalhados, sempre nos apresentaram muitas estratégias, davam-nos realmente exemplos de como as coisas se podiam fazer. Mas por exemplo, falando sobre as NEE, nós tínhamos que fazer um trabalho, sempre um projeto em que tínhamos de pensar numa situação problemática e enquanto professores e com uma turma tínhamos de organizar uma unidade didática com várias atividades e como é que as NEE eram aí encaixadas no meio? Tínhamos de ter na turma um aluno com uma NEE qualquer, era preciso investigar sobre ela e arranjar forma de o integrar nessa atividade. Em algumas das didáticas isto aconteceu mas era muito hipotético...os professores que estavam connosco não eram da área das NEE mas sim das didáticas, acredito que tivessem a sensibilidade e conhecimento para abordar o tema mas não tanto a fundo e, portanto, foi sempre um bocadinho redutor.

Eu comento com o meu par pedagógico que está a fazer um mestrado na área das NEE que se me aparecesse um caso de uma deficiência mais profunda, como por exemplo uma paralisia cerebral, eu não teria de todo qualquer tipo de noção de como poderia incluir aquela criança. Tenho crianças que

têm realmente dificuldades, que precisam de um trabalho diferenciado mas que é um trabalho que acaba por ser mais fácil e que parte da minha sensibilidade enquanto professor, passa por encontrar estratégias, motivá-las, experimentar novas coisas...agora uma criança que tem características muito específicas e que eu não conheço, o trabalho já não é tanto esse. Se me chegasse agora uma criança dessas ficava um pouco desesperado, ia tentar descobrir que tipo de doença seria e, lá está, no meu grupo cooperativo procurar respostas...

Em termos metodológicos e estratégicos, a tua formação inicial foi determinante?

Eu lembro-me que tive uma UC relacionadas com gestão do currículo que já nos apresentavam em traços gerais a metodologia seguida pelo MEM mas, lá está, contra mim falo, mas acho que partia mais daquilo que o professor estava a lecionar, as suas conceções. Tivemos professores que nos apresentavam o MEM e nos levavam a dar atenção a esta metodologia mas em traços gerais. No entanto, estas práticas e ferramentas só foram aprofundadas posteriormente.

Se pudesses sugerir algumas alterações ou aspetos a manter na formação inicial que garantissem a preparação dos futuros professores para atuar em contexto inclusivo, o que sugeririas?

Eu acho que, em primeiro lugar, a parte teórica que mais uma vez está muito focada no domínio científico, devia ter um carácter mais prático.

Haver mais UC relacionadas com as NEE e com a diferenciação pedagógica, nunca houve uma UC centrada na diferenciação pedagógica...este conceito era quase sempre arrancado de um livro qualquer e nos aparecia e lá íamos ver aos livros de referência procurar e como fica bem vamos falar sobre isso...

Também termos tido mais estágios e em contextos mais significativos faria toda a diferença. Era importantíssimo.

E também, esta questão surgiu-me há algum tempo atrás, eu acho que as escolas de formação de professores deixam os profissionais acabados de formar um bocadinho ao abandono. Se nós temos em Portugal um MEM que promove uma formação contínua e grupos cooperativos de reflexão, eu acho que poderia ser muito pertinente a escola de formação acompanhar a vida dos estudantes e acompanhá-los no mercado de trabalho, na realidade da prática. Penso que não custaria muito, nós podíamos inscrever-nos e era uma forma de partilharmos inquietações, experiências positivas e negativas, seria também uma forma de continuarmos a auto-formarmo-nos com a ajuda da escola de formação e como uma forma de auto-avaliação, até porque isto pode ter reflexos para alunos que ainda lá estão. Durante 4 ou 5 anos a escola está fechada na formação dos seus profissionais, quase a

um ritmo de fábrica e lançamos um produto para o mercado e nem avaliamos nem temos a certeza absoluta se as coisas estão a ir bem.

Gostarias de acrescentar mais alguma coisa?

Não...hoje estou realmente muito cansado.

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 7**Transcrição de entrevista – Recém-Formado 4 (RF4)****Gostaria de conhecer as tuas conceções sobre a Educação Inclusiva. O que é para ti uma Escola Inclusiva?**

Isso é uma pergunta difícil...para mim, o auge da Inclusão, e tendo em conta os alunos com os quais trabalhei que não foram casos graves de NEE, o que eu considero inclusão é ter essas crianças na minha aula como qualquer outra. Portanto, foi fazendo trabalho diferenciado mas sempre sem se sentir diferente do outro, acho que não há necessidade nenhuma da criança sentir que é diferente. Eu já sei aulas no 1º ciclo e 2º ciclo e no 2º ciclo tive um aluno que ele próprio usava a sua incapacidade e auto-intitulava-se como especial para conseguir benefícios e eu tenho a sensação que isso pode ser gerado pelos professores e pelos pais. Eu acho que não tem de ser assim, acho que temos de puxar por eles para que percebam que podem tanto como os outros e dentro do possível adaptarmo-nos.

Mas estou a falar nos casos mais ligeiros com os quais já trabalhei, nunca estive com casos mais graves, nunca tive essa oportunidade e sinto-me ansiosa caso isso aconteça porque não estou minimamente preparada.

Defendes a Escola Inclusiva?

Claro que sim, para mim não faz o menor sentido a segregação, todos têm de conviver com a diferença, cada um tem o seu ritmo de aprendizagem...então no 1º ciclo isso é evidente. Eu tenho meninos que ainda não sabem ler e não têm NEE e outros que já lêem textos sozinhos. Agora cabe-me a mim diferenciar o trabalho lá dentro, independentemente de existir uma NEE ou não...eles têm de aprender a viver com isso.

Se tivesses de enumerar os principais desafios com os quais te deparaste no trabalho com estes alunos em sala de aula o que dirias?

Basicamente tive dois alunos, um em cada ano em contextos muito diferentes, um no 1º ciclo e o outro no 2º ciclo. No 6º ano, a minha principal dificuldade foi gerir a situação que falava há pouco, do aluno estar consciencializado que não era capaz e lidar com isso foi um desafio. Apesar de ter um PEI que dizia que ele não tinha de atingir aqueles objetivos, eu acreditava que ele tinha capacidades para isso mas como ele estava tão mentalizado que não conseguia e não fazia que tornou-se quase impossível trabalhar com ele. Quanto a mim, naqueles 6 ou 7 anos de escolaridade já lhe tinham

incutido aquela diferença e não havia nada a fazer. Ele tinha défice de atenção e um autismo leve, isolava-se, tinha conversas infantis, os pais tratavam-no como um “biju”.

No 1º ciclo tenho um menino delicioso que não entrou diagnosticado. Eu apercebi-me e pedi aos pais que ele fosse avaliado, no pré-escolar já tinha sido feito esse pedido mas acho que os pais tiveram um bocadinho de dificuldade em aceitar e o processo ficou a meio. Para mim a maior dificuldade foi mesmo o chegar a um diagnóstico e perceber o que é que eu podia fazer. Estou a falar de um menino com hiperatividade, uma hiperatividade louca. Os pais tinham algum receio de levar o menino ao médico porque tinham receio da medicação e que o menino deixa-se de ser como é...as coisas dele estão sempre no chão, não consegue estar sentado, anda sempre atrás de mim, cai da cadeira para o chão...nos primeiros meses foi complicado, entrar numa sala de aula e deparar-me com esta situação e os outros reparam e falam sobre os comportamentos dele. Lidar com isto foi difícil, eu pensava “o que é que eu faço?”, que medidas posso implementar e que estratégias. Os pais quando chegaram a mim já vinham bastante mentalizados, foi preciso falar com eles 3, 4, 5 vezes para poderem avançar mas não foi difícil porque tomaram consciência.

Para ti, qual é o perfil de um professor inclusivo, em termos de atitudes, conhecimentos e capacidades? Começemos pelas capacidades...

A atenção, tem de ser um professor atento. Eu falo quanto à minha realidade, eu tive de detetar que havia um problema, se não estivesse atenta não teria sido tão rápido o processo. Depois, a capacidade comunicativa com pais e outros profissionais da área. Ter a disponibilidade e conseguir comunicar de modo adequado e pormenorizado e sabendo ouvir o outro, porque depois também acontece que nem sempre se aceita e especialmente os professores mais velhos porque “na minha aula mando eu e eu é que sei...”. Na minha prática, seja com NEE ou não, o trabalho em equipa é fundamental e nesta temática também.

E em termos de conhecimentos?

O professor precisa de saber muita coisa que chega ao campo e não sabe...eu precisava de ter mais conhecimento sobre tudo isto. Comportamentos tipos, problemáticas mais comuns que nos possam ajudar a detetar e a encontrar estratégias. Falo do autismo, hiperatividade, as NEE mais comuns que nos surgem com mais frequência no dia-a-dia.

É também importante os conhecimentos sobre o contexto, ou seja, como atuar com uma criança no contexto. Ou seja, não é só importante saber o que é que ela tem mas é também importante saber a gestão do caso na sala de aula. Eu acho que o professor na formação inicial pelo menos devia ter alguns conhecimentos básicos...devo sentar o aluno onde? Deve estar sentado ao pé de um colega?

Mas que tipo de colega? Estas pequenas coisas...eu sei que cada caso é um caso e depois temos de nos adaptar mas eu tenho a certeza que como em tudo há diretrizes e estas diretrizes nós nunca as tivemos...passamos pela escola de formação 5 anos e não sabemos nada sobre isto. Depois chegamos ao campo e pensamos “E agora o que é que eu faço?”.

Em termos de atitudes, quais as que enumeras para um perfil de professor inclusivo?

Tem de ter uma atitude inclusiva...tem mesmo de ser! Para mim o ser inclusivo é aceitar a diferença e fazer com que todos aceitem. Incutir o valor de aceitar a diferença, num grupo somos todos amigos, companheiros, se um tem um problema os outros também têm, um tem o cabelo comprido e o outro curto...para mim deve ser nessa perspetiva. A atitude do professor para educar para os valores é tão ou mais importante que educar para os objetivos, as competências e as metas do currículo.

Na prática pedagógica tiveste oportunidade de contactar com contextos inclusivos? E essa prática contribui para a tua aprendizagem e formação?

Tive oportunidade e serviu para aprender o que não fazer. Eu vi um docente a agredir uma criança com autismo, um espectro mais alargado, mais avançado, o aluno tinha umas atitudes mais desadequadas, por exemplo: atirava um pacote de leite ao chão e pisava-o até rebentar...na minha perspetiva, deveríamos acalmá-lo, chamar uma auxiliar que o levasse a acalmar...qualquer coisa menos o que a docente fez. Aprendi o que não fazer.

Para além desse menino, havia uma dislexia grave e não havia diferenciação pedagógica, portanto foi só aprender o que não fazer.

Nesta prática pedagógica a cantiga que nos foi cantada é que a professora trabalhava com PIT, Conselho de Turma, tinha Tempo de Estudo Autónomo mas estava apenas no papel...nós chegámos e conseguimos implementar muita coisa mas a docente dizia que não tinha tempo para isso.

Eu tive uma excelente experiência, não no âmbito das NEE, mas em sala de aula num 1º ano e isso agora está a valer-me imenso e isso faz toda a diferença!

No que respeita à legislação para alunos com NEE, como avalias os teus conhecimentos?

São muito poucos...o que tenho não obtive na formação. Quando saímos daqui sabemos tanto quanto sabíamos quando cá entrámos, no que respeita a esta área. A nível burocrático, o professor tem de saber elaborar um PEI, um CEI...é um bocadinho ridículo sair de 5 anos de estudo e não saber fazer nada disto.

Tive uma cadeira de NEE num semestre que basicamente foram apresentações dos alunos. Tivemos duas ou três aulas de teoria em que não aprendemos quase nada e depois as apresentações...

Em termos metodológicos, achas que a formação inicial te deu ferramentas para a intervenção com estes alunos?

Não. Primeiro porque não existe formação para professores que vão contactar com alunos com NEE. Falamos de escola inclusiva e de heterogeneidade mas nada aplicado à prática. Eu gostava que me tivessem ajudado a saber como fazer, por exemplo: tens alunos que já lêem textos e outros que ainda não, então, a uns dás um texto e aos outros umas fichas com palavras para eles lerem e fazerem o desenho. Eu faço isto mas aprendi sozinha...há um folclore tão grande à volta das práticas pedagógicas, é preciso fazer coisas maravilhosas e estrondosas, para mim isso não vale nada! Porque não fazer sessões, por exemplo, como explorar o manual já que todas as crianças o têm e tem de ser usado? De que forma podemos explorar melhor os conteúdos do livro? Passamos práticas inteiras a fazer materiais e coisas que depois na prática não se vai fazer porque o professor não tem tempo para isso.

Nós, mesmo nas nossas práticas, mesmo que existam níveis diferenciados, nós chegamos e aplicamos uma atividade para todos. Se a atividade for linda e tivermos construído uma dezena de materiais e tivermos passado a noite inteira acordadas para fazer aquilo, vamos ter 18, 19, 20 valores! Mas no momento de estágio estamos ali a fazer aquela atividade para todos...nunca num estágio apliquei uma atividade diferenciada, enquanto hoje em dia na minha sala de aula faço isso todos os dias.

Em termos didáticos, achas que a formação te preparou para este tipo de intervenção?

Tal como o resto, é tudo muito pouco real. Dão-nos ferramentas mas depois na prática não há tempo para exageros. Eu gostava que me tivessem dado ferramentas mas reais...fazemos muitas coisas na formação mas não é real. Nenhum professor para contar uma história vai construir todo um cenário sempre que o fizer...gostava que fossem práticos e me dissessem: “olha, vê lá com o que tens na escola ou em casa que possas usar para esta história”.

Consegues identificar alguns aspetos em que tenhas terminado a formação segura para intervir com turmas heterogéneas?

Para dizer a verdade que me lembre não. Eu saí daqui cheia de medo, tudo menos segura. Tanto que no meu 1º trabalho ligaram-me numa 4ª para ir a uma entrevista de manhã e quando estava a

regressar a casa ligaram-me a pedir para uma 2ª entrevista e às 16:00 da tarde disse-me que começava no dia seguinte e eu não conhecia a turma nem nada e fiquei em estado de choque.

Enumera duas ou três dificuldades muito evidentes na tua intervenção.

A gestão de comportamentos, porque hoje em dia há uma crescente indisciplina em sala de aula. É surreal, os miúdos nem sabem o que estão a fazer na sala.

Também o lidar com os pais, neste contexto em que estou, tem sido muito complicado, também pela gestão deficiente do colégio onde me encontro, uma vez que os pais são os clientes e eles têm de ficar satisfeitos.

Que sugestões gostarias de apresentar para a formação inicial do professor inclusivo?

Primeiro a adaptação das didáticas e tudo mais à realidade. Era importante darem-nos contextos reais em todas as UC: “Vocês vão chegar aqui e vão ter uma turma com 26 alunos e têm um aluno autista e um aluno asperger, o que podemos fazer?”...situações práticas! Dêem-nos ideias, ferramentas e estratégias para que possamos usá-las no futuro.

Mais prática pedagógica mas de qualidade! Porque o mestrado é muito rico em prática mas na licenciatura não. Para mim a licenciatura valeu zero. Não me lembro de ter aprendido nada de novo, não aprendi nada que já não soubesse antes. Eu sei que é importante um professor saber muito mais do que um aluno, mas para que é que isso serve?

Se na formação se conseguisse ultrapassar os “bonecos”, as horas que uma pessoa passa a recortar e a colar e passássemos mais para a prática isso seria o auge.

Relativamente às NEE eu acho que devíamos começar logo a ter formação desde o início. Não é numa cadeira semestral com 10 aulas que vamos aprender alguma coisa...dá-nos umas luzes mas não chega, devia ser uma coisa muito mais pensada porque isto é uma realidade diária. Antigamente estes alunos com problemas estavam noutras escolas mas hoje em dia isso não acontece, eles estão nas nossas salas, então como é que passamos por aqui 5 anos e não sabemos nada sobre isto?

Eu acho que deviam ser várias unidades curriculares que podiam estar divididas por temáticas, não sei...como tenho tão poucos conhecimentos na área nem sei como se poderia fazer. À medida que me vou deparando com as situações é que vou lendo e falando com colegas, nem consigo imaginar como poderia ser feito na formação inicial exatamente, mas logo desde o início devíamos pensar em estratégias, falar de casos específicos, conhecer as linhas gerais das problemáticas e depois as questões burocráticas.

Aqui na formação existem professores que conseguem falar na realidade e nos trazem situações concretas e depois há outros que são só teoria e para mim terem a capacidade de articular com a prática, para mim isso é muito importante, a ligação disto tudo com a prática.

Há mais alguma coisa que gostarias de acrescentar?

Não, já falámos de tanta coisa que acho que não há mais nada a acrescentar.

Muito obrigada pela colaboração.

ANEXO 8**Transcrição de entrevista – Recém-Formado 5 (RF5)****Feita a legitimação da entrevista, gostaria de saber o que entendes por Educação Inclusiva?**

A inclusão eu penso que é conseguirmos incluir nas nossas turmas meninos com diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento e conseguir trabalhar com a turma de forma igual para que todos evoluam, não deixando ninguém para trás. Penso que é isso.

E qual é a tua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares?

Eu penso que é importante, mesmo para o aluno que tenho que tem um défice cognitivo, veio da Guiné e está numa família adotiva e tem muitas dificuldades estando a um nível de 1º ou 2º ano. Eu não faço o mesmo trabalho com ele que faço com o resto da turma mas quando consigo que faça o mesmo, para ele é muito motivante e parece que consegue sempre um pouco mais. No entanto, um professor numa sala com 20 alunos, que é o meu caso, o professor não consegue dar resposta a todas as dificuldades que o aluno tem. Falta um bocadinho o apoio para ter alguém em sala de aula para trabalhar também com ele.

Ao longo dos três anos de serviço tiveste sempre casos de alunos com NEE em sala?

Não, apenas este ano.

E analisando o desenrolar deste ano letivo, quais foram os principais desafios no trabalho com este aluno?

Este menino já era da turma desde o ano passado e a turma aceitou-o muito bem, no entanto, o maior desafio é eu conseguir dar atenção aos trabalhos dos outros e explicar quando têm dúvidas e ao mesmo tempo fazer um trabalho totalmente diferente com ele. Sinto que ao estar com ele o resto da turma dispersa...isso eu tenho tentado trabalhar com eles no sentido de serem mais autónomos e eu às vezes tenho muita dificuldade em concentrar-me só nele e perceber as dificuldades dele.

Ao nível da construção dos materiais, das fichas de trabalho não tenho problemas, consigo adequar e saber os objetivos que quero cumprir com ele. A gestão em sala de aula é que eu acho mais complicado.

Gostava que enumerasses algumas atitudes fundamentais para o perfil de um professor inclusivo.

Em termos de atitudes eu acho que o professor tem de ser bastante flexível e conseguir num determinado momento ajustar as atividades que planeou para aquele aluno porque podem surgir

outras dúvidas, outras dificuldades e então é preciso ter algum “jogo de cintura” para poder adaptar aquele trabalho àquele aluno.

Também acho que tem de ter uma atitude muito aberta, ou seja, compreensiva, perceber que aquele aluno é diferente, que precisa de outra forma de intervenção. Perceber que para aquele aluno às vezes é preciso dar a volta por outro lado porque aquilo que para nós é tão fácil de perceber para aquele aluno não é...às vezes tenho alguma dificuldade nisto, penso “se isto é tão simples como é que ele não percebe?”...tenho que às vezes voltar atrás e repensar o que estou a fazer.

É precisa muita paciência, tem de ser um professor muito paciente porque não é fácil. Eu no 1º período senti algumas dificuldades por achar que estava a ser muito injusta com ele por ficar frustrada de não conseguir.

E em termos de conhecimentos? O que achas que precisa de saber um professor inclusivo para atuar neste contexto?

Aí é que está a maior falha e também não nos preparam no curso para isso, que é o perceber até que ponto vão as dificuldades das crianças, que tipo de trabalho posso fazer com elas porque eu não sei...eu estou a fazer o que acho mais adequado para o meu aluno mas não sei se é o mais correto. Um professor ideal tem de ter conhecimentos de psicologia, pedagogia que eu acho que no curso não nos formam para isso. Se tivesse por exemplo uma criança autista ou com paralisia cerebral, etc. eu teria de estudar, pesquisar e falar com professores porque não me sinto minimamente preparada. Penso que o professor também deverá ter um conhecimento científico bastante consolidado, porque se for muito ao de leve não é fácil. Tenho uma colega que tem muitas dificuldades com a matemática e quando o aluno apresenta alguma dúvida ela não consegue desmistificar porque ela própria tem dificuldade. Também é importante saber diferentes formas de ensinar.

No que respeita às capacidades, o professor inclusivo tem de ser capaz de...

Tem de ser capaz de adequar o trabalho da turma para aquele aluno, por exemplo: quando dou um texto em aula ele lê o texto connosco até onde consegue mas as perguntas e a exploração feita é diferente, a um nível mais baixo.

Também tem de ser capaz de aceitar as dificuldades e ele próprio ter a capacidade de procurar e querer saber para poder fazer o melhor para aquele aluno e procurar respostas.

Na prática pedagógica tiveste oportunidade de estar em contextos com alunos com NEE?

Que me lembre nunca estive. Tive alunos com dificuldades de aprendizagem, sim.

Achas que esse contacto com alunos com dificuldades de aprendizagem ajudou em termos de formação pessoal e profissional?

Não, porque o professor negligenciava o aluno. Não adaptava o trabalho, o aluno tinha de perceber as coisas como os outros. Fazia apenas desenhos e uns jogos.

Ou seja, eu sabia que não estava certo, observava e concluía, mas não havia diferenciação do trabalho. Se tivesse visto a ser feito esse trabalho de diferenciação penso que teria ficado melhor preparada. Lembro-me de uma professora de 2º ciclo onde eu calhei e os alunos tinham muitas dificuldades em matemática e a professora dava aquilo de uma forma que ela própria os motivava. Eu estive com ela um curto espaço de tempo mas ainda hoje uso o que vi com ela. Ela conseguia adaptar aquele trabalho a todos os alunos e se eu tivesse visto isso nos meus estágios teria aprendido muito mais.

Eu estou a dar explicação a um menino que tem Trissomia 21 que está no 4º ano e que tem sido um grande desafio, porque a mãe pensa que ele consegue chegar aos conteúdos de 4º ano e a criança nem consegue ler nem escrever...ele escreve mas a copiar caracteres que eu faço. Tenho feito com ele um trabalho muito básico mas tem sido muito interessante.

Em termos de legislação, sentes-te segura nestas questões relacionadas com a lei e os documentos relativos aos alunos com NEE?

Digo com um bocadinho de vergonha mas não tenho sequer uma noção das leis que existem. Pediram-me para fazer um PEI do meu aluno e eu não faço a menor ideia de como o fazer, já vi o modelo na escola mas até nem o acho o mais adequado e, por acaso, soube hoje que aquilo não é um PEI, mas sim um conjunto de objetivos e também soube que deveria fazê-lo em conjunto com a psicóloga e com o terapeuta e eu estou a fazer sozinha. Não tenho qualquer consciência de como elaborar este documento.

Este desconhecimento face à legislação e documentação que dificuldades é que te trouxe?

Lá está, eu se calhar devia fazer um documento mais adequado ao aluno, saber que tenho de trabalhar em equipa, proporcionarem-me essa equipa para fazermos um melhor trabalho para aquele aluno porque, às tantas, aquilo é um conjunto de objetivos que tem de alcançar mas sem qualquer sentido e que não estão de acordo com as dificuldades reais daquele aluno e é isso que eu sinto e não tenho qualquer preparação para fazer esse documento.

A tua formação contribui para que utilizes hoje em dia diferentes estratégias de trabalho e metodologias para dar resposta à diversidade em sala de aula?

Em parte sim, mas também sei que muitas das coisas que hoje em dia aplico na minha sala já foi por pesquisas que fiz e por interesse de ir procurar informação.

Aprendemos muita teoria sobre diferenciar o trabalho mas o que sinto é que é muita teoria e pouca prática. Nessa parte já tive que ser eu a procurar e experimentar.

Em termos de didáticas, achas que terminaste a tua formação convenientemente preparada para adotares diferentes didáticas para um mesmo conteúdo e intervires junto dos alunos com NEE?

Penso que sim, nesse sentido acho que a minha escola de formação me deu essas ferramentas muito bem. Talvez mais no mestrado do que na licenciatura. Sinto que na licenciatura andámos um pouco a empatar e depois em dois anos de mestrado é muita informação que não temos a capacidade de aplicar e refletir sobre aquilo.

Em que aspetos é que te sentes segura para trabalhar com alunos com NEE?

Eu sinto-me segura mais pela minha maneira de ser, porque tenho muita curiosidade em procurar e querer saber e sou bastante sensível a estes problemas e tentar chegar aos alunos, não os negligenciar e deixar de parte porque têm mais dificuldades. Nesse sentido eu penso que é isso que me ajuda porque ao nível dos conhecimentos sinto-me pouca preparada, até porque até agora não me calhou nenhum caso assim mais grave mas se me calhar não sei até que ponto vou estar preparada. Um exemplo completamente diferente, eu própria quando comecei a dar história senti necessidade de vir ter com professores da escola de formação para me ajudarem em certos aspetos, a metodologia, como posso dar isto ou aquilo? Se me acontecer ter um caso mais grave acho que também terei necessidade de recorrer à escola de formação para vir perguntar e pedir ajuda.

Eu sinto que nas turmas há falta de tempo para combater as dificuldades de todos porque tenho alunos muito rápidos e alunos que demoram imenso tempo e eu sei que se tivesse alguém a auxiliar-me nesse trabalho seria diferente. Por mais que eu tente eu sei que não consigo chegar a todos. Eu acho que só com os anos e a prática é que se aprende a diferenciar o trabalho, eu queria e quero fazer uma formação com o Movimento da Escola Moderna porque acredito muito neste movimento e acho que talvez possa conseguir fazer um trabalho diferente, não sei.

Estou a tentar com a minha turma atual, que são alunos muito pouco autónomos mas é muito difícil, tento trabalhar com PIT, crio momentos de Trabalho Autónomo e faço isto para conseguir chegar às dificuldades de todos porque sinto que quando trabalho com os alunos com dificuldades naquele

conteúdo e só estou eu e eles sinto que aquilo chega lá e eles conseguem...mas está a ser um trabalho um pouco complicado e estou a fazê-lo por mim através daquilo que leio e procuro.

Gostaria de ouvir algumas sugestões para a formação inicial para preparar os professores para a Educação Inclusiva?

Ter mais cadeiras de metodologias de trabalho e dar oportunidade aos alunos de experienciar esses métodos. Por exemplo, aqui falam do MEM e eu nunca observei como tudo se processa.

Também acho que deveria haver uma chamada de atenção para a área da legislação, porque a forma como lecionaram esta UC não foi boa. Era só ler e ler.

E mesmo as cadeiras dedicadas às NEE, eu lembro-me que houve até uma ou duas que eram opcionais e que muitas vezes já nem tinham vagas. Muitas das vezes queríamos inscrever-nos e já não dava. Cadeiras mesmo de NEE tive uma obrigatória no mestrado e penso que devia ser desde o início, eu penso que sim, devagar e gradualmente tomar consciência de que aquilo existe e não tudo de uma vez num semestre, o que não resulta de nada.

Para além destas questões gostarias de acrescentar mais alguma coisa?

Penso que não.

Muito obrigada pela tua colaboração.

ANEXO 9**Transcrição de entrevista – Recém-Formado 6 (RF6)****O que entendes por inclusão?**

Para mim a inclusão não é só colocar alunos com dificuldades e com NEE em sala de aula, é preciso fazer muito mais que isso e infelizmente não é bem isso que vemos atualmente. Acho que é muito preciso conseguir atender às necessidades deles mas também tirar partido das suas potencialidades. Nos estágios que eu experienciei, via um bocadinho que eram tratados como à margem e por terem NEE eram tratados de maneira muito diferente e isso acho que não é inclusão. É claro que temos de adaptar algumas coisas para fazer chegar a essas crianças mas acho que precisam de se sentir incluídas.

Defendes então a inclusão?

Acredito na inclusão mas acho que há um grande trabalho a ser feito pelos professores que trabalham com essas crianças. Eu própria saí agora da formação e sinto que não estou minimamente preparada, grande parte das coisas que faço são coisas que partem de mim e porque me interessei e fui ler e explorar, no entanto, acho importantíssimo que as crianças estejam incluídas nas turmas mas é preciso fazer muito trabalho porque ainda há muita gente que não sabe.

Eu trabalho num colégio privado e felizmente as crianças que tenho com NEE estão a ser acompanhadas por psicólogos e terapeutas fora da escola e contactaram comigo e ajudam-me também a adaptar melhor as coisas para eles. Felizmente neste contexto tive essa possibilidade, mas estou a imaginar na escola pública, pois que não podem pagar estes apoios, acho que deve ser complicado para os alunos e para os professores.

Quais os principais desafios que a intervenção em contextos inclusivos te colocou?

É assim, a aluna com dislexia a maioria das coisas eu adapto e não dá muito trabalho, por exemplo ponho letra maior, os testes de matemática: os problemas têm de ser mais adaptados por tópicos, ajudar na seleção da informação. Para a aluna com um atraso cognitivo é mais desafiante porque está nitidamente abaixo da média e o prognóstico não é muito positivo, pois parece já ter atingido o seu pico cognitivo. Aquilo que vejo que é capaz eu proponho o mesmo trabalho que o grupo mas há alturas em que não é possível e quando isso acontece trabalha a pares com algum colega do 4º ano que lhe vai explicando as coisas ou dou-lhe mesmo atividades diferentes.

A outra aluna que tenho destabiliza completamente a turma porque tem um problema comportamental.

Imaginando um perfil de professor inclusivo, quais são as atitudes que consideras fundamentais que este apresente?

Acho que é como em tudo, se uma pessoa acredita verdadeiramente no valor da inclusão, tudo o que faz vai transparecer para os alunos. O grupo tem de perceber que aqueles meninos são como eles e que têm particularidades como todos os outros têm.

Acho que basta o grupo observar como o professor trata esses alunos e funcionar como exemplo. O mais importante na inclusão é os meninos serem aceites pelo grupo.

E em termos de conhecimentos?

Acho que mais do que conhecimentos, o professor tem de ter interesse por conhecer e por se letrar. Eu acho que nunca saímos de um curso a saber tudo e com tudo o que precisamos, acho que há coisas para as quais estamos mais alerta, nomeadamente no mestrado, mas que nunca é suficiente e acho que não podemos estar a exigir uma coisa que é demasiado particular. É uma questão de termos noção da diferenciação, aceitar que provavelmente vai ser necessário alterar coisas na forma de lidar com os alunos, na construção de materiais, mas apesar disso o professor tem de estar disposto a investigar, instruir-se para poder lidar com o problema...nem estou a dizer fazer um workshop, estou a falar em ler livros sobre o tema, falar com pessoas...

Na tua prática pedagógica tiveste oportunidade de estagiar em contexto inclusivo?

Eu estive numa IPSS que tinha uma sala de aula só para crianças com NEE. Elas iam à sala uma ou duas vezes por semana mas a maioria do tempo passavam naquele grupo. Mas isto para mim não é a mesma coisa.

Também estive em turmas com crianças com problemas de saúde.

Acho que se tivesse tido essa oportunidade ia depender do professor que estivesse à frente da turma porque mais do que observar o grupo, observamos muito as atitudes e comportamentos do professor e aprendemos e desaprendemos muito com o professor titular.

Em termos de legislação e documentação que se encontra em vigor no âmbito das NEE, sentes-te à vontade na tua intervenção?

Não. Nas minhas notas de mestrado tenho algumas informações e quando preciso vou consultar.

Hoje em dia sou eu que faço a documentação como os PEI porque sou a coordenadora do 1º ciclo mas foi lá que aprendi a elaborar esses documentos.

Mas estas questões da legislação são assim em tudo, não é só nas NEE, na escola de formação saímos daqui como se não existissem, é uma ideia muito cor-de-rosa. Tenho muito medo de ir para o contexto público porque sinto que neste aspeto não sei nada de nada e acho que esta é uma lacuna.

E no que respeita às metodologias e às estratégias em sala de aula para dar resposta à diversidade em sala de aula?

Sem dúvida. Apesar de vivermos um bocadinho numa redoma, isso por um lado ajuda-nos a perceber e conhecer métodos mais inovadores, mais criativos que se estivéssemos inseridos logo num contexto muito realista não teríamos tido esse acesso.

Sinto-me à vontade para diversificar as estratégias, mas acho que não é uma coisa que se aprenda. Para mim quem vai para esta profissão tem de ter muito jeito e estar disposto a aprender. Se não for, muito dificilmente vai vingar e conseguir adaptar-se a tudo. Eu sou uma pessoa muito flexível e não sinto essas dificuldades.

Acho que a escola de formação me apresentou várias formas de ensinar as coisas...nem todas as disciplinas são boas, nomeadamente a de matemática é muito importante, ajuda-nos muito a perceber o raciocínio das crianças e a pensar como podemos fazer.

Felizmente tenho um grupo que aceita as diferenças de cada criança do grupo o que é uma grande ajuda. Às vezes tenho alguma dificuldade em compreender relativamente à aluna com um défice cognitivo, até que ponto ela é capaz de compreender, às vezes preparo trabalhos com questões muito complexas ou então demasiado simples, a dificuldade em adaptar o trabalho mas, à medida que o tempo passa, vou conhecendo melhor a aluna.

A tua formação inicial contribuiu para que dominasses as didáticas das diferentes áreas do currículo?

Nas didáticas de matemática sem dúvida, acho que relativamente às didáticas do português, do estudo do meio e das ciências pedem-nos um trabalho mais extenso sobre determinado tema e sobre ele sabemos imenso, mas e sobre os outros? Na matemática há projetos curtos e muitas tarefas e sabemos muito mais de todos os temas...havia partilha em quase todas as aulas. Só um tema nunca é tão significativo.

Eu acho que estou à vontade neste aspeto porque tem mais a ver com a bagagem científica que tenho, vim de ciências e as bases que nos deram aqui acho que foram suficientes mas não sei se terão sido suficientes para os colegas que vieram de outra área.

Em que aspetos te sentiste segura para a intervenção em contextos inclusivos quando terminaste a tua formação?

Eu tive uma disciplina de NEE, foi a mesma coisa que nada...sei que cada grupo escolheu uma NEE e o meu era disgrafia. Talvez pelas leituras que fiz tenha feito alguma aprendizagem, mas não foi na UC. Acho que nos puseram um pouco alerta, apesar de ser quase sempre tudo num contexto um pouco utópico, neste aspeto alertaram-nos para essa realidade mas se nos deram ferramentas para isso, não sei...

Eu acho que em todas as disciplinas em que temos de planear um projeto para uma turma, todas elas deviam incluir alguma criança com NEE e devíamos ser avaliados também pela capacidade de inclusão. Eu lembro-me que das didáticas das expressões foi a única disciplina em que tínhamos de ter essa tal criança com NEE.

E tendo em conta estas dificuldades, que sugestões gostarias de apresentar?

Relativamente à UC das NEE em si, acho que foi muito curta, deviam ser dois semestres por exemplo ou até na licenciatura, na licenciatura era uma UC optativa e não pode ser optativa. É demasiado importante para ser tão pouco explorado. Acho também que deveriam existir exames, sei lá, acho que não é um trabalho sobre uma NEE que nos vai ajudar, tanto que já não me recordava muito bem o que fiz. Talvez abordar as problemáticas ao longo de dois ou três semestres e depois sermos avaliados por isso, sobre cada problemática e como lidar.

Acho que aliada a essa especificação das problemáticas, o que nos foi pedido não era assim tão descabido mas como não foi feita essa abordagem, não retemos a informação, não foi significativo.

Também acho que a partilha de experiências com professores que já interagiram com crianças com várias NEE, podiam ser convidados a vir à escola de formação falar sobre as suas práticas.

Tiveste receio quando terminaste a formação e entraste no mundo do trabalho?

Não tive quando conheci a turma, mas quando estive com a direção e me apresentaram as características da turma tive medo porque, por exemplo, acho que é uma coisa muito pouco falada a questão do autismo e a mim aflige-me mesmo. Também fiquei muito ansiosa com uma aluna com problemas comportamentais porque ela é muito inconstante e os comportamentos dela muito inesperados.

Há mais alguma coisa que queiras acrescentar?

Não, penso que não.

Muito obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 10**Transcrição de entrevista – Recém-Formado 7 (RF7)****O que entendes por inclusão?**

Eu penso que a inclusão é quando nós tentamos integrar efetivamente um aluno num modelo de ensino regular, ou seja, eu não considero que aquelas escolas que só têm alunos com NEE numa única turma, não considero que seja inclusão. Eu acho que eles têm de estar incluídos no ensino regular e o professor ou as entidades têm de se adaptar às especificidades deles e tentar que o modelo que aplica a essa criança seja o mais parecido com o nosso mas tendo em conta as dificuldades e especificidades dessa criança.

Acreditas e defendes a inclusão?

Sim, mas claro que há casos que eu acho que é um bocadinho complicado, mas sem tentarmos...

Sempre trabalhaste com alunos com NEE desde que iniciaste o teu percurso profissional? Se sim, quais os principais desafios que essa situação te colocou?

Sim, construir estratégias que estejam de acordo com as especificidades desse aluno que, por vezes, nem sempre são as corretas e nós vamos experimentando, experimentando e experimentando e vamos vendo que aquilo não resulta e vamos tentando adaptar cada vez mais. Não há uma resposta correta para uma dificuldade, temos de andar sempre a tentar, a procurar e a investigar novas estratégias.

Uma outra dificuldade que sinto, não tanto aqui no local onde trabalho, mas penso que existe, mas sim os estereótipos que os outros fazem consoante as dificuldades dos outros: podem ter uma dificuldade mas tentam sempre facilitar ao máximo a vida dessa criança, ou seja, se nós formos sempre facilitando, às tantas essa criança vai ter a vida facilitada e não é isso que nós pretendemos, nós pretendemos que esteja preparada para o mundo que a rodeia e nesse mundo vai ter sempre obstáculos e dificuldades.

Pensando num perfil de um professor inclusivo, que atitudes, conhecimentos e capacidades consideras fundamentais que este apresente?

Devia ter sobretudo motivação para fazer mais e melhor sempre. Ser reflexivo e estar sempre em constante pesquisa e procura. Em termos de conhecimentos, eu acho que, por exemplo, quando eu estava a tirar o curso senti muitas dificuldades, ou seja, tínhamos uma UC muito teórica, só efetivamente quando passei para a prática é que aprendi, tudo o que lá trabalhei foi como se fosse

nada porque nunca nos falaram concretamente o que podemos fazer para ajudar aquela criança, que estratégias devemos aplicar, que conhecimentos devemos ter. O professor não precisa de ter um conhecimento total mas um conhecimento mais generalista de alguns casos mais comuns.

Quanto às capacidades, acho que o professor tem de ser capaz de que os outros alunos aceitem essa criança como parte da turma, sem discriminação, e incluir em algumas rotinas, não digo em todas.

Na tua formação inicial tiveste oportunidade de estagiar em contextos inclusivos?

Sim, eu estagiei numa turma de 1º ano com um menino autista. No entanto, esse menino autista estava na escola regular mas não era um contexto inclusivo. Ele saía da sala para ter os apoios e raramente estava na sala de aula. Estava na sala das 8:30 às 10:00 e não participava das rotinas na sala, estava só lá presencialmente. Tinha um livro com ele que estava sempre a folhear sem objetivo nenhum. Ele precisaria de um acompanhamento mais específico. Nós tínhamos várias rotinas diárias e ele não participava em nenhuma e daria certamente para adequá-las. Na parte da observação percebemos esta situação mas na prática tivemos oportunidade de pensar um bocadinho sobre isto e tentar incluí-lo nas rotinas, nem sempre conseguimos porque a professora também era um bocadinho resistente a esse aspeto mas ainda o conseguimos integrar e vimos que, efetivamente, ele aceitava bem. Os colegas ficaram muito impressionados com esse menino porque ele afinal conseguia fazer as mesmas coisas, algumas das coisas. Ele estava na mesma sala mas não fazia parte da turma. É um bocadinho frustrante dizer isto mas ele só era parte da turma em número.

Esta é uma área que me interessa, quando se tem algum aluno com estas características, nós tentamos fazer tudo para ajudar aquele menino ou menina.

Achas que a formação inicial te preparou para a legislação que regulamenta a temática das NEE?

Nós tivemos uma UC acerca disso, no entanto, enquanto não vivenciamos mesmo isso, não damos o devido valor. Eu falo por mim, quando falavam da lei, o decreto-lei 3/2008, nós não contactávamos com aquilo por isso não tinha sentido nenhum e eu acho que isto também se deve à minha imaturidade quando entrei para a faculdade. Naquela altura aquilo não me fazia sentido...eu estava a trabalhar em casos hipotéticos que poderiam ou não ser verdade por isso tinham pouca importância. Quando temos um contacto mais próximo com a realidade tudo se torna mais significativo.

E em termos de documentação para a inclusão de alunos com NEE, estavas por dentro da mesma quando terminaste a formação?

Não. Eu sinto-me ainda insegura neste aspeto e como agora não tenho nenhum caso não há grande problema mas sinto-me insegura. Tenho por exemplo alguns alunos com dislexia e na busca desses

documentos sinto-me perdida e não sei por onde começar. Eu quando cheguei aqui ao colégio não sabia o que era um Programa Educativo...

No que respeita às estratégias e metodologias, terminaste a formação com as competências necessárias para trabalhar em contextos inclusivos?

Na diversificação de estratégias e atividades acho que tivemos uma boa formação, no entanto, muito mais centrada em alunos sem qualquer tipo de dificuldades do que alunos com NEE. Para alunos com dificuldades ligeiras sim, como dificuldades a ler, mas para casos mais específicos como o autismo ou a T21 não houve essa abordagem. Eu penso que na diversificação do trabalho na sala de aula terminei bem preparada.

E relativamente às didáticas?

Também acho que sim, mas também foi focada no aluno-padrão e não nas NEE. Sinto que me foram dadas ferramentas nesta área.

Quais as principais dificuldades que sentiste quando chegaste ao contexto profissional e iniciaste a tua intervenção em turmas com alunos com NEE?

Eu senti medo de tudo...e tinha muito medo de não conseguir que o aluno fosse realmente incluído.

E em que aspetos te sentiste segura?

Em nada...acho que não. Senti-me muito insegura quando saí da formação inicial, não para o aluno-padrão porque aí acho que saímos bem preparados mas para os alunos com NEE, muito insegura.

Que sugestões gostarias de apresentar para a formação inicial de professores e a sua preparação para atuar em contexto inclusivo?

Em termos de estrutura do curso em si, acho que deveriam repensar um bocadinho a parte da prática pedagógica, ou seja, tentar sempre que os professores com alunos com NEE deixam-se os alunos tentar ao máximo integrar esses alunos para também tirar um pouco o estereótipo porque, sobretudo, são muito resistentes à mudança. Nós chegámos lá ao estágio cheios de ideias com o MEM e vamos para um ensino mais tradicional...é difícil. Eu acho que a escola de formação começa a fazer uma melhor seleção dos contextos de estágio, eram muito apologistas da escola pública que enfim...sabemos que nem sempre são o que deveriam ser e eu acho que começam a ser mais rigorosos com a escolha dos locais e ambientes onde estagiamos.

Em termos de tempo de prática, eu sinto que tive muito pouco tempo de prática...eu estive lá 5 anos e se formos a ver bem tive 2 meses de prática...muito pouco. Na licenciatura apenas temos semanas de observação e um dia de realização de uma actividade. No mestrado no 1º ano não tivemos estágio nenhum e no 2º ano foi observação e estágio mas, efetivamente em contexto de sala de aula e a fazer aquilo que iremos ser no futuro tivemos 2 meses e não mais do que isso. Eu penso que devia haver de prática um ano letivo, por um lado, acho que devíamos acompanhar uma turma durante um ano letivo para sabermos efetivamente os progressos e as diferenças que nós podemos fazer porque nós em 2 meses não conseguimos notar diferenças nenhuma, ou seja, nós implementámos o Tempo de Estudo Autónomo e assim que saímos aquilo acabou. Quando lá vamos não verificamos se existiram mudanças. Perceber: eles no início do ano estavam neste ponto e agora no fim estão neste. Também se tivéssemos oportunidade de diluir o tempo de estágio ao longo dos 5 anos também seria interessante porque teríamos um leque mais vasto e variado de contextos e realidades.

Relativamente à UC que tive para mim faria sentido estar em contexto real e não ficar só pela teoria pois aquilo ficava tudo no ar. Nós na UC fizemos um Plano de Intervenção Inclusivo, tínhamos de criar uma escola ideal...era um trabalho de grupo lembro-me que nós tínhamos terapias com cães, com cavalos, tudo e mais alguma coisa! Não tínhamos limites e nós fomos o grupo que fez uma melhor pesquisa e incluímos imensas terapias, mas aquilo é hipotético, aquilo nunca irá existir, não me serviu de nada, ou seja, consegui ler um bocadinho sobre algumas NEE, por exemplo: os meninos autistas precisam de terapia ocupacional para trabalhar a motricidade mas...era tudo muito vago!

Por exemplo, acho que fazia mais sentido: tenho um caso de um menino assim e vão todos pensar em estratégias, mesmo que não tivéssemos contacto com esse aluno...o professor falava com quem tivesse de falar e implementava e depois refletíamos sobre isso e víamos se a estratégia tinha sido boa ou não...não sei.

Gostarias de acrescentar mais alguma coisa?

Que me lembre não.

Muito obrigada pela colaboração.

ANEXO 11**Transcrição de entrevista – Recém-Formado 8 (RF8)****O que entendes por inclusão?**

É incluir os alunos todos numa turma, digamos assim. Eu ligo muito a inclusão com a parte da diferenciação pedagógica, ou seja, mantê-los incluídos. É o caso da menina que eu tenho, a menina que tenho tem dificuldades a matemática mas não é por isso que acaba por ficar excluída, eu faço exercícios diferentes para ela conseguir ir também trabalhando. Esta menina, por exemplo, não trabalha os mesmo conteúdos que o resto da turma mas está incluída, participa em algumas discussões, apesar de fazer um trabalho um bocadinho diferente. É tentar incluir independentemente das dificuldades de cada um.

Defendes a inclusão?

Sim, defendo, mas acho um bocadinho complicado.

Quando chegaste ao terreno e iniciaste o teu trabalho com alunos com NEE, quais foram os principais desafios que essa situação te colocou?

Eles acabam por precisar de mais atenção e sabendo que as turmas já são tão grandes, a dificuldade é mais conseguir gerir a turma em si e dar resposta a todos.

Imaginando um perfil de professor inclusivo, na tua opinião deverá ter que tipo de conhecimentos?

Existem diferentes tipos de NEE, não é só autismo, há dislexias, défices cognitivos...e nós como professores termos uma formação que abranja todos estes tipos de NEE. Na faculdade não tive esse conhecimento, só quando estamos no terreno e temos um caso é que vamos procurar, não temos nenhuma ideia global para lidarmos com estas crianças. Quais os sinais de alerta, características e como intervir seria importante.

E que capacidades deverá ter este professor inclusivo?

Aquilo que dizia há pouco, a capacidade de gerir a sala e a turma. Também a capacidade e o tempo para conseguir fazer o trabalho diferente, estou a falar no meu caso que é onde sinto mais dificuldade, tenho duas meninas que tenho de fazer um trabalho diferenciado e às vezes esqueço-me de antecipadamente preparar estratégias para as atividades com elas e faço-o em cima do joelho.

E que atitudes te parecem fundamentais num perfil de professor inclusivo?

O que nós aqui tentamos trabalhar muito é a questão da compreensão pelo outro, de igualdade, se ele tem uma dificuldade não vamos todos cair em cima desta criança só porque não tem a mesma capacidade e tentamos passar esses valores no conselho de turma, nas discussões. Acho que transmitimos também a questão da autonomia e da cooperação mas acho que vai dar tudo mais ou menos à base da igualdade. É muito importante na auto-estima desses alunos.

Na tua formação, em situação de prática pedagógica, tiveste oportunidade de estar em contextos com alunos com NEE?

Estive três meses em que tínhamos um aluno mas nós não lidávamos muito com ele porque havia sempre uma professora de educação especial com ele. A educadora também não lidava com ele. Mas acho que teria sido útil ter esse “abre olhos”, cada vez mais teremos casos nas nossas aulas.

E em termos de legislação, a formação permitiu-te adquirir conhecimentos neste âmbito?

Sim, fizemos uma abordagem à legislação. Até tínhamos casos imaginários e tínhamos de tentar defender aquela criança dentro da escola, digamos assim. Mas foi uma coisa muito lúdica. Eu sei que existe mas se precisar vou ter de ir à procura e estudar.

E em termos de documentação a produzir para estes alunos?

Só tive contacto com um PEI agora que estou a trabalhar. Sabíamos que deveria existir um PEI mas não vimos propriamente a estrutura em si.

Essa disciplina foi muito mal aproveitada. Lemos muitos textos baseados no autismo e nos asperger e conversávamos um bocadinho mas não havia uma grande exploração.

Falámos ao de leve de alguns sinais de alerta mas foi tão ligeiro que não retive nada.

Foi-nos oferecida uma formação no âmbito das NEE, foram lá alguns professores e especialistas falar sobre alguns alertas mas, às tantas, como não estava nas situações, não retenho e depois tenho sempre de ir novamente ler e estudar.

Por exemplo, este ano tenho uma menina e fiz o PEI dela porque foi o 1º ano no colégio e quando ela escreveu o primeiro texto achei-o muito estranho, os erros dela, trocava uma série de letras e eu fui falar com a mãe que não me quis dizer nada e quis que descobrisse sozinha. Há coisas que sabemos que são estranhas e o conhecimento que tive na formação foi ao de leve por isso agora tive de ir ler mais coisas.

Relativamente às metodologias e estratégias, achas que a formação te dotou de ferramentas para atuares numa sala de aula inclusiva?

Eu sinto que deu, nós falámos imenso do MEM, do Tempo de Estudo Autónomo e sempre foi uma coisa que a minha escola de formação se preocupou muito em explorar e os próprios professores ajudaram bastante, só que é diferente da teoria passar à prática. Se a abordagem tivesse sido mais tradicionalista teria sido mais difícil, eu penso que o MEM abre-nos muito a mente e deixa-nos ver as coisas na realidade como elas são e o método tradicional fecha muito os olhos para certas coisas. Aqui no colégio em que trabalho com este método todos atingem o sucesso e ficam felizes e não sentem aquela frustração de não conseguirem, ao contrário de uma escola tradicional.

Aliás, tenho um menino que entrou este ano e veio de um ambiente tradicional e a professora dele no 1º período disse logo ao miúdo que ia chumbar...no 1º teste que fez comigo perguntou-me o mesmo e eu disse que não, para não pensar nisso...é aquela ideia: se sabes passas, se não sabes chumbas!

E em termos de didáticas, a formação foi igualmente proveitosa?

Há coisas que...por exemplo: na didática da matemática fizemos muitos jogos e diferentes atividades e isso é importante porque às vezes há miúdos que aprendem mais a ler e a fazer e outros que precisam de experimentar e isso abriu-nos um bocadinho os olhos para esta questão.

Eu acho que nas didáticas ajudou mas agora temos sempre de estar a pensar em estratégias e atividades para chegar a todos os alunos com NEE, pois é totalmente diferente.

Consegues referir os aspetos em que te sentiste mais insegura quando iniciaste a tua prática profissional?

Tantos...mas o tentar imaginar-me em frente de uma turma e que iria encontrar crianças que teriam necessidades diferentes e gerir os diferentes ritmos, tentar adaptar os materiais. Temos de estar com os olhos virados para tudo, não é fácil gerir uma turma e dar resposta a todos os alunos.

E em que aspetos se sentias segura quanto terminaste a tua formação?

Em termos de conhecimentos científicos e estratégias estava confiante. Também sempre li muito e nas próprias aulas abordávamos muita coisa. Depois era a questão de aplicar essa teoria.

Agora que estás no terreno, que principais mudanças destacas na tua prática?

Ao início ficava muito ansiosa quando tinha de definir estratégias para aquela aluna que tenho na turma com um défice cognitivo, porque eu sinto-me bastante segura com os alunos, mas às vezes já

simplifico tanto as atividades e pens: e se mesmo assim ela não consegue? Hoje em dia estou mais à vontade.

Também acho que dantes passava para a criança essa minha ansiedade e nervosismo e agora acho que nisso já estou melhor e ela também já não está tão pressionada e como nós queremos sempre mais e melhor acabava por me sentir um pouco nervosa, agora já aceitei que há coisas que não consegue perceber e não insistir...

Que sugestões gostarias de apresentar para o melhoramento da formação inicial dos professores?

Eu acho que era muito importante, nós sentimos muita falta, já não digo que fossem três meses de estágio mas pelo menos uma semana em que pudéssemos assistir ao modo como os professores lidam com esta diferenciação dentro da sala. Por exemplo, não fui só eu que nunca estive nesta situação, há mais colegas assim e eu acho que faz muita falta porque ao vermos o outro podemos pensar como faríamos, nunca tivemos esta noção da realidade, só mesmo quando chegamos ao campo.

Também acho que deveria haver uma cadeira de NEE que abordasse as diferentes problemáticas, porque se cinge tanto ao autismo e não é só isso. Teria de ser mais aberta a outras problemáticas. Uma coisa mais prática, porque às tantas é só ler, ler e ler e as coisas não ficam na cabeça. Tentar pôr-nos mais no mundo real.

Há mais alguma coisa que queiras acrescentar?

Eu saí satisfeita da formação, agora a refletir percebo que esta parte não ficou muito consolidada. Gostei bastante da formação mas ficou aquém a questão da inclusão. Eu saí da faculdade a achar que as NEE eram o autismo e não é, acabam por passar uma ideia errada.

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 12**Transcrição de entrevista – Recém-Formado 9 (RF9)****O que entendes por Inclusão?**

Inclusão é talvez tentar adaptar o currículo a casos específicos de alunos, tentar encontrar soluções para esses alunos para conseguirem atingir o currículo. Em termos curriculares eu acho que é assim. Em termos de grupo, tentar aceitar a diferença.

Concordas e defendes a inclusão dos alunos com NEE em contexto regular?

Sim, concordo.

Quando começaste a trabalhar quais foram os principais desafios que a intervenção em contexto inclusivo te colocou?

Gerir a turma para conseguir acompanhar esse aluno, ter tempos em que possa estar com esse aluno para trabalho individualizado, pois precisam muito. Quando falas para uma turma tens de depois falar especificamente para aquele aluno. Ter o tempo e gerir a turma e o espaço para conseguir acompanhar aquele aluno. Depois muitas vezes é refletir de que forma é que eu vou abordar aquele conteúdo de forma diferente, encontrar estratégias, formas de trabalho diferentes, às vezes esse é mesmo o meu maior desafio: o que é que eu posso fazer para este aluno? Porque nós temos a teoria, sabemos o que acontece, quais são os problemas chave mas e depois na prática? O que é que vou fazer? Como vou trabalhar aquele conteúdo de outra forma? Eu aplico uma estratégia e depois é refletir sobre ela, se isto funcionou vamos continuar ou então isto não funcionou nada bem e vou tentar pensar numa nova forma de fazer. Esse é um grande desafio!

Que conhecimentos achas fundamentais que tenha um professor inclusivo?

Deverá saber que dificuldades tem este aluno e que estratégias posso aplicar para aquelas características.

Conhecer o meio em que está esse aluno, o meio familiar, o meio envolvente pois isso influencia muito a forma de estar e a disposição para aprender. Há alunos com este tipo de dificuldades e sentem que as têm e assumem uma atitude de desistentes e o professor tem de pensar na forma de ajudar. Muitas vezes não é saber o próprio diagnóstico, sei como funciona por exemplo a dislexia mas depois há toda uma parte motivacional e o que posso fazer mais para este caso? Sabes as estratégias para a dislexia e aplica-las e depois de que forma podes continuar a ajudar este aluno? Muitas vezes a parte motivacional está muito desregulada e nós temos um papel fundamental nisso.

Agora vou dar um exemplo que tenho em sala e a forma de estar deste aluno baseia-se muito na motivação, as minhas estratégias principais são motivacionais de auto-estima e só depois vem a dislexia.

É preciso estar envolvido em todo o processo e especialmente o familiar, neste caso, os pais querem muito que ele seja igual aos outros e pressionam muito em casa e é uma bola de neve porque mexe muito com o aluno, pois na escola trabalhas muito e depois em casa ainda tens alguém que está sempre a insistir e é duro, gerir isto com os pais não é fácil! É um percurso de 3 anos e só agora é que estou a conseguir que os pais aceitem um bocadinho. É fundamental ter a ajuda da família.

Já falámos de alguns conhecimentos e capacidades e em termos de atitudes?

Tentar gerir as coisas como se não houvesse diferença...mas não é fácil. Ainda por cima os alunos hoje em dia têm perceção de muitas coisas e percebem toda a diferença. As perguntas que fazem é: porque tem ajuda e eu não tenho? E eu é que tenho de gerir isto.

Relativamente à prática pedagógica, tiveste oportunidade de estar num contexto inclusivo?

Não, mas acho que teria feito diferença na minha formação, porque nós quando estudamos sabemos a teoria mas depois a prática é um choque muito grande e eu falo na minha experiência pessoal, para mim foi mesmo um choque e refletia muitas vezes sobre o que deveria fazer e que atitude deveria ter para ajudar estes meninos.

E no que respeita à legislação que regulamenta o trabalho com alunos com NEE, houve essa abordagem na tua formação inicial?

Que eu me recorde não. Só este ano é que contactei com o decreto-lei 3/2008. Sempre ouvi falar da lei mas concretamente não conhecia o documento mas este ano tive de aplicar. Também não contactei com os documentos, por exemplo, não sei se isto é a propósito, mas no ano passado tive um aluno chinês e tive de elaborar um Plano Curricular Adaptado e tive de pedir ajuda porque não tinha o conhecimento base para criar um documento de raiz, foi muito difícil.

E quanto às didáticas, achas que te dotaram de ferramentas para trabalhares em contextos inclusivos?

Eu gostei bastante das didáticas que tive de Português, Matemática e Ciências e deram-nos muitas ferramentas para aplicar na prática, eu gostei muito dessas disciplinas. Se depois nós utilizámos isso para casos específicos de NEE, aí já não tanto. Claro que isto que aprendi ajuda-me hoje em dia em sala de aula.

E em termos de metodologias e estratégias em sala de aula?

Eu acho que sim, na minha formação sem dúvida. Por exemplo, pensando na metodologia de aprendizagem da leitura e da escrita, eu acho que as ferramentas que nos deram na escola de formação foram muito úteis para aquilo que consigo agora fazer na prática.

Foram cadeiras anuais, trabalhávamos muito e produzíamos muitos materiais e foram muitas ideias que depois podias adaptar para outros conteúdos e podias generalizar a outras coisas.

Após a tua formação em que aspetos te sentias segura para trabalhar em contexto inclusivo?

Segura, talvez relativamente à teoria. Depois a prática é que já não, o como fazer? Que atividades, que estratégias, de que forma, com que suporte? Isso sim, tive muita dificuldade!

Nomeaste uma aspeto em que estavas segura e um em que estavas insegura, agora no terreno consegues identificar outras potencialidades e fragilidades?

Aquilo que eu sou deve-se ao trabalho que os professores tiveram comigo, sem dúvida, a forma como nos motivaram e prepararam para a profissão. O meu ser como professora tem-se vindo a construir ao longo do tempo e tenho procurado fazer formação constantemente porque, lá está, a formação inicial não chega, temos de estar constantemente a procurar e a tentar saber mais e uma das coisas que eu sinto é que depois de uma formação eu saio e fico sempre a pensar: isto é muito interessante mas como é que eu faço isto? Às vezes apetece-me levantar o braço e perguntar como se faz isso na prática? Mas também não quero criar aquele choque nas pessoas que participam.

Que sugestões gostarias de indicar para garantir que a formação inicial prepara os futuros professores para atuar em contextos inclusivos?

Aquilo que eu senti falta foi um contexto de prática onde eu pudesse estar a observar o trabalho do professor com os alunos NEE. Como se move, como gere o trabalho da turma, em que momentos vai ajudar aquele menino...isso é mesmo muito importante para nós. A teoria nós já sabemos que nos dão.

E depois, talvez, analisar toda a parte teórica e pensar em estratégias em sala de aula.

Acho que talvez, por exemplo, tínhamos uma cadeira de NEE e em vez de ser uma cadeira semestral, ser compartimentada ao longo dos anos para sistematizar a aprendizagem...

Há mais alguma coisa que gostasses de acrescentar?

Não, penso que não, Alexandra.

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 13

Transcrição de entrevista – Recém-Formado 10 (RF10)

O que entendes por Inclusão?

Para mim a inclusão vem do verbo incluir, ou seja, incluir alunos com NEE, ou seja, as turmas hoje em dia não são todas iguais e o professor pode ter lá 1 ou 2 alunos com problemas seja que tipo de problema for, e para mim inclusão é incluir esses alunos nessas turmas. Porque eu acho, sinceramente, que esses meninos precisam de estar em contacto com os outros e não numa sala só com meninos autistas ou noutra salas com outros tipos de problemas. Eu acho que é isso que falta hoje em dia, incluir esses meninos.

Isso já responde às questões seguintes quanto a acreditares e defenderes a inclusão...

Eu acredito na inclusão embora ache que, realmente, tem de haver um número limite porque assim nem esses meninos beneficiam, nem os outros. Porque há problemas muito complicados...1 ou 2 alunos com NEE numa turma de 20, acho exequível e beneficiavam uns e outros. Sempre acreditei na inclusão e vou continuar a acreditar.

Pensando num perfil de professor inclusivo, que atitudes consideras fundamentais que este apresente?

Eu penso que um professor que tenha um aluno ou vários alunos com dificuldades tem de perceber logo qual é a dificuldade, tem de estar predisposto a aprender também, uma atitude reflexiva e de aprendizagem, procurar saber mais junto de outros colegas. Eu acho que aqui é muito importante o trabalho em equipa com o professor de educação especial e também com outros professores.

Eu acho que esta é uma profissão muito particular, nós temos de gostar daquilo que fazemos, que é muito importante e cada vez vejo menos isso. Cada vez vejo professores mais saturados e com uma atitude muito negativa, eu adoro o que faço e levanto-me todos os dias com vontade de estar com eles e de aprender com eles, porque eu acho que os alunos aprendem com o professor e o professor com os alunos.

E em termos de capacidades?

Bom, isso é muito complicado hoje em dia. Vou-te falar muito por mim. Eu tive uma única cadeira de NEE e não me sinto minimamente preparada para trabalhar com determinadas problemáticas, falo do autismo, do asperger, do síndrome de tourette que agora estou em contacto porque temos um menino com esse problema...eu não me sinto minimamente preparada para trabalhar com esses

alunos e acho que deveria ter tido essa formação e devia haver reuniões sobre isso, deixar às vezes um bocadinho as burocracias que não são necessárias e passarmos a ter um contacto com outros professores e sobre esses temas...eu acho que é isso que falta nas escolas.

Também deveria ser capaz de “agarrar” os pais destes alunos, acho que começa muito por aí. Os pais hoje em dia não conseguem ver o que está à frente deles e um pai de um menino com um problema assim mais grave, a primeira coisa é negar. Trabalhar em equipa...enfim, isto é um bolo, pais, professores, alunos...uma equipa.

E em termos de conhecimentos, o que terá de saber um professor inclusivo?

O professor inclusivo terá de saber um bocadinho de tudo, tem de saber um bocadinho de cada problema. Falo por mim, eu desconheço muito os problemas, os síndromes...tenho uma irmã que me ajuda e vou pesquisando e também tenho ido a muitas formações, tenho apostado muito na minha formação contínua. Este ano já fui a umas dez formações, portanto, tenho me debruçado e investigado e vou por aí.

Também acho que é muito importante que o professor conheça muito bem o aluno, à parte de conhecer a problemática que o aluno possa ter, tenho de o conhecer bem para saber que estratégias vou utilizar para conseguir de alguma forma ajudá-lo. Sabemos que depois há sempre fatores externos que dificultam o nosso trabalho mas tentamos...eu acho que o tentar e nunca desistir é muito importante.

Vamos agora incidir na formação inicial, na tua prática pedagógica tiveste oportunidade de estar em contexto com alunos com NEE?

Olha, eu vou-te contar, eu estive a estagiar numa turma somente com alunos com NEE, só meninos autistas e posso dizer que fiquei chocada e essa imagem está cá até hoje. Chocou-me imenso porque gritam, sujam paredes e acredito que para um profissional que esteja o dia todo a lidar com esses meninos chega a casa completamente exausto e a questionar-se sobre o que está ali a fazer. Não foi uma boa experiência, eram cerca de 10 autistas e nós estávamos em estágio de observação e quisemos observar para termos ideia de uma outra realidade. Os meninos não estavam fechados na sala, iam ao recreio mas depois o que acontecia é que havia brigas porque os outros não sabiam lidar com eles, e como têm aquele problema, têm uma maneira própria de agir e reagir e foi complicado.

E em turma regular?

Em turma regular tive um menino com T21, era muito engraçado. Reagia muito bem aos outros e os outros reagiam muito mal, não havia ali muita sensibilização na turma para o aceitarem e depois

partia um bocadinho dos pais que negavam, e na T21 é impossível negar! Para além de ser visível, tem todos os aspetos cognitivos inerentes à mesma, os pais também reagiam mal e achavam que o menino era normalíssimo.

A professora não o diferenciava nem o distinguia dos demais, no entanto, eu acho que se deve distinguir em alguns aspetos, é impossível não diferenciar com este tipo de problemática, não é diferenciar em termos de atitude que eu estou a dizer mas sim diferenciar o trabalho e as estratégias e os recursos e nesse sentido ele era muito posto de parte, ficava ali a brincar.

Achas que teria feito a diferença se tivesses tido uma prática pedagógica de qualidade e num contexto verdadeiramente inclusivo?

Sim, sem dúvida. Não estou a falar mal dos professores, atenção, mas acho que calhei com profissionais já muito exaustos e isso para quem está a estudar fica-se logo muito desmotivada. Estou nesta profissão, quero aprender, quero ver pessoas que me passem conhecimentos e não tive essa hipótese.

Em termos de legislação que regulamenta a intervenção com alunos com NEE sentias-te segura quando terminaste a formação?

Vou-te ser sincera, não! Estou a começar a sentir-me segura agora. Eu contactei com os documentos e na própria prática pedagógica também contactámos mas depois bastava não ter um exemplo na turma, era só teoria. Não basta a teoria e não tendo nenhum exemplo não é possível.

Nas aulas era basicamente sublinhar os aspetos chave deste tema e tentar aplicar à nossa realidade, às turmas que têm no estágio. E depois a UC que devia ter sido mais explorada que era mesmo talhada para este tema não foi... nós fizemos um trabalho, e atenção que não dou muita importância aos documentos de avaliação porque acho que os alunos não devem só ser avaliados por um papel, o aluno deve ser avaliado por um total, o trabalho que fizemos nem sequer foi prático. Se vou fazer um trabalho tão difícil, eu acho que isto devia ser observado, devia ter um aparte de observação nas escolas com meninos com estes problemas e a posterior reflexão.

Foi basicamente teoria e ficámos a saber o mesmo, escolhemos um problema e apresentámos à turma de modo expositivo.

E relativamente às metodologias e estratégias, achas que a formação inicial te dotou de ferramentas para atuares em sala de aula inclusiva?

Eu acho que as estratégias também parte um pouco de nós. Há pessoas mais criativas e mais dotadas para arranjar estratégias para resolver determinados problemas. Isto vem da própria pessoa e da

personalidade. Eu penso que a formação me apresentou várias estratégias e conversávamos muito uns com os outros e com os professores e aprendíamos muito uns com os outros. Mas particularmente no que diz respeito às NEE não. Acho que ainda é um tema pouco abordado.

No que respeita às didáticas, o que achas da tua formação?

Em vim de humanidades, por isso português e história são as minhas preferências e eu tive alguma dificuldade na área das didáticas das ciências. Penso que foi bem conseguida através da área das experiências, nós fizemos muitas experiências e como é que podíamos ensinar mas depois a parte teórica ficou a faltar um bocadinho. Sinto-me muito à vontade com as áreas humanísticas mas as outras não me sinto tão preparada, mas acho que foram muito bem trabalhadas as didáticas todas. Eu continuo a achar que nós aprendemos é cá fora no terreno. Eu não vou dizer que não foi benéfica a minha formação mas nós aprendemos é com os miúdos, estando com eles e experimentando e as coisas estão constantemente a ser alteradas. As frações eram dadas num ano e agora já é noutro, é tudo muito mais complexo e nós próprios temos de nos ir atualizando e as didáticas já estão lá muito para trás. Acho que precisávamos todos de um *update*. Tive professores excecionais e que nos marcaram muito, sobretudo os das didáticas e os que nos orientaram nos estágios.

Terminada a tua formação, em que aspetos te sentias totalmente segura e em que aspetos te sentias muito insegura?

As reações dos meninos, portanto, seja que problema for, as reações deles assustam-me pois não sei como agir perante, é o meu desconhecimento e eu provavelmente saberia como agir mas não tenho o conhecimento por trás. Já estive numa sala com meninos a gritar e não faço a mínima ideia de como atuar perante isto, o que fazer com um menino que está a gritar, a sujar paredes...não sei e isso assusta-me.

Por outro lado, não me sinto segura em nenhum aspeto relacionado com esta área. Talvez seja a área mais difícil para mim, porque não me sentia segura em nenhum aspeto. A parte cognitiva também me assusta, como vou conseguir introduzir conteúdos na cabecinha de um menino que esteja completamente comprometido? No fundo é tudo insegurança...

Agora que estás no terreno, que sugestões gostarias de indicar para melhorar a formação inicial?

A quantidade de UC sobre o tema, logo primeiramente. Ou seja, tem de ter mais carga horária, prática no terreno observando e estando diretamente com esses alunos, não tanto a parte burocrática e de trabalhos teóricos mas mais reflexivos sobre as práticas e acho que vai muito por aí,

o contactar com a realidade e refletir sobre ela. Eu acho que devia ser diluída a UC em todos os anos.

Também acho que devia haver formações na escola de formação, acho que apostam pouco. Eu acho que era importante chamar os antigos alunos e os atuais, professores que já estão no ativo há muitos anos e exporem ideias em conjunto e criar momentos de debate, diálogo...chamar também pais de meninos com estas dificuldades para conhecermos o lado deles. Portanto, haver aqui um debate com todos os intervenientes na ação...acho que era muito giro e eu seria a primeira a inscrever-me.

Mais alguma coisa que queiras acrescentar?

Não, penso que não.

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 14**Transcrição de entrevista – Recém-Formado 11 (RF11)****Num bloco mais geral, relacionado com as concepções sobre a EI, gostaria de saber o que entendes por inclusão?**

O que entendo por Inclusão? É tão difícil responder a isso...estava a pensar na minha tese e no quanto eu estudei para responder a essa pergunta. É uma daquelas perguntas muito falada e na realidade não é fácil falar de inclusão, porque na realidade quando chegamos a esse termo já estamos a chegar à segregação, já estamos a tentar separar as coisas. Na educação a inclusão é a integração no grupo, mais do que as aprendizagens, se aquele aluno está consciente do que sabe e do que consegue e a inclusão do grupo ajuda à inclusão...eu sinto que inclusão é uma palavra difícil. Se existe este bem-estar entre turma é mais fácil para o aluno realizar as aprendizagens, acho fundamental que o clima de sala de aula envolva bastante o aluno.

O que pensas sobre a Inclusão?

Sou a favor da inclusão mas também acho que devemos respeitar o limite do aluno, ou seja, até que ponto isto é inclusão, isto tem de ser muito bem doseado. Há muitas estratégias, apoios ao aluno fora da sala, é outra pessoa...o clima na sala de aula é criado pela presença do professor e infelizmente ainda é assim, quando saem da sala os alunos sentem isso: “eu saio da sala porque é que os outros não saem?”, às vezes isso faz-me pensar. Mas se o aluno tiver a noção que realmente tem ali algumas dificuldades e que aquela saída da sala é para complementar o que está a ser feito na sala e que a tarefa é a mesma da sala mas realizada com apoio individualizado. E para mim isso é inclusão...eu sinto muito que as estratégias postas em prática, especialmente os apoios fora da sala, fazem-me pensar enquanto pessoa, “o que é que os outros vão dizer de mim?”. Mas depois é bom quando regressam à sala e já terminaram e os outros ainda não. Eles precisam de ter muita auto-estima, eu acho que é fundamental, e se conseguirmos fazer isso em sala de aula estamos a incluir a criança.

Já sei que desde que começaste a trabalhar já tiveste turmas com crianças com NEE. Quais os principais desafios que isso te criou?

Ao início é um bocadinho complicado, é preciso gerir muita coisa e o primeiro ano de trabalho é muito complicado mas depois é interessante ver que as práticas que tentamos aplicar, mesmo não sabendo se é a correta, mas é aquela que naquele momento nos surge, vai surtindo efeito. Para já eu acho que com essas crianças funciona muito bem o reforço positivo, eles precisam muito, seja uma

carinha no caderno, seja um “boa, conseguiste!” perante toda a turma, sentir que eles conseguem pois estamos muito ligados ao “eu não consigo”. Por isso acho que faz muita diferença. Foi uma das coisas que fui notando, logo no primeiro ano com um sistema de estrelinhas e fui pensando o porquê da recompensa, será assim tão necessária a recompensa? Não estaremos a habituá-los mal? Mas eles precisam numa primeira fase de entender que estão no caminho certo, de receber a estrelinha ou outras coisas, porque muitas das vezes mais do que as aprendizagens é regular comportamentos...

Tu sentiste que o ato de envolver a criança e chegar a ela foi o que te levantou dificuldades?

Sim...se a criança se sentir motivada vai evoluir de uma maneira descomunal...se não se sentir motivada não vai querer...porque o não é uma palavra mais fácil e superar medos não é fácil. Estamos cá para facilitar o processo aos alunos...

No seguimento do que acabaste de dizer, que atitudes é que consideras fundamentais no perfil de um professor inclusivo?

Ter a postura de perceber que aquela criança, naquele momento, precisa daquele reforço e depois conseguir integrá-lo na turma...muitas vezes é mais fácil ficar de fora, no fundo não o querem mas é o mais fácil, mais confortável. No primeiro ano, quando saí da faculdade, como fiquei com o primeiro ano e com a preocupação de como iam aprender a ler e a escrever, trabalhei muito as histórias...e foi através das histórias que consegui captar a atenção daquelas crianças para a aprendizagem. Mas depois torna-se bastante complicado quando existe um teste que tem uma nota que não é igual à dos outros...neste momento já tenho um aluno ao abrigo do decreto-lei com PEI e que já tem adaptações específicas e já faz uma prova específica e vi uma mudança no auto-conceito daquela criança que percebeu que também consegue...não é que o teste seja muito diferente mas pequenas coisas fizeram perceber que consegue...foi uma mudança nele próprio e o sorriso com que vinha para a escola já não era o mesmo que ele tinha. Devemos pensar como podemos ajudar.

Quais é que achas que são os conhecimentos necessários para se ser um professor inclusivo?

É difícil...não há propriamente uma “ementa”. Na faculdade bati-me bastante com os professores porque achava que devia haver uma “ementa” e agora percebo porque diziam que não há apenas um caminho...fazia-me confusão e questionava, sempre tive um espírito muito crítico e percebo que não há “ementa” porque o que faço com uma criança não pode ser de modo igual com outra. Eu procurei bastante esses conhecimentos...tive de procurar bastante.

Eu tenho alguma dificuldade com rótulos, ou seja, para mim dizer que o aluno tem “aquilo”...não sei se é bem “aquilo”, para já não sou especialista e depois custa-me a crer que seja só uma coisa que vá dizer o que aquele menino tem...sou cautelosa com rótulos. Mas adoro o desafio e chegar a casa e pensar como é que eu posso ajudar...ando a tentar procurar estratégias. Uma das coisas que senti mais dificuldade foi “Como é que eu vou ensinar estas crianças a ler?”...saímos da ESE à espera que eles façam o “CLIC” para aprender a ler, foi muito pesquisar e falar com muitos professores...falei com a minha professora primária e foi ali uma grande ajuda. Fui experimentando estratégias e foi aí que percebi que as histórias resultam, o andar naquele jogo de aprendizagem...eu adorei trabalhar com o primeiro ano...marcou-me pela positiva. Eu acho que mais do que ter os conhecimentos, é preciso ter o espírito de procura. O conhecimento é a teoria e depois na prática?

Talvez então possamos entrar aqui no âmbito das capacidades...

Sim, o ser capaz de inventar, recriar...eu sei que depende muito do espírito de cada pessoa e dedicar o tempo àquele desafio, porque os desafios estão sempre a surgir...quando achamos que já está, há sempre algo que podemos melhorar e isso faz toda a diferença. Uma das coisas que acho que vamos perdendo no dia-a-dia, na escola de formação temos muito o espírito de refletir para o papel...uma das coisas que sinto agora é que só consigo refletir no final do ano letivo, ou seja, quando há um balanço. É muito bom durante o tempo da formação, mas na prática com todas as dinâmicas que nós temos é muito difícil...consome-nos muito tempo, para além das práticas em sala de aula há todo um mundo que nos consome muito tempo. Eu perdi bastante em termos de reflexão desde que comecei a trabalhar...às vezes parte da postura que os meninos vão tendo: “há aqui qualquer coisa que não está bem, como é que eu posso ajudar?”, a atitude deles é um grande apoio, para arranjarmos outras soluções. Na formação nunca me passou pela cabeça utilizar as estratégias que estou a utilizar...e nos primeiros anos há sempre aquele medo.

Na tua prática pedagógica na escola de formação tiveste contacto com alunos com NEE?

No primeiro ano na turma havia alunos com NEE mas não estavam referenciados...a professora era um bocadinho complicada, custou-me um bocado, o menino levava a *playstation* e jogava na sala, era uma dinâmica muito diferente, uma realidade que eu não vivo e ainda bem porque não tinha perfil para isso...em termos práticos não foi uma boa experiência.

Achas que isso fez diferença na tua intervenção atual?

Na altura do estágio fez-me bastante diferença...a postura com que estava com os miúdos, ia sempre com a cabeça em água. Funcionou como exemplo para não reproduzir...

Achas que se tivesses tido prática num contexto inclusivo mais adequado terias hoje em dia uma intervenção diferente?

Acho que teria logo ao início outras estratégias que ainda demorei a lá chegar. Acho que facilitava na medida em que... “ok, eu já vi isto, vamos lá experimentar”...eu aqui não, tive mesmo de inventar.

E em termos de legislação, sentes-te à vontade neste aspeto?

Eu gosto da área da legislação, porque gosto das coisas “direitinhas”. Gosto de saber a lei, li na altura muito sobre a lei do 3 de 2008, li durante a formação e depois logo ao início do trabalho para saber se aquele aluno seria abrangido pelo decreto-lei.

Tomaste conhecimento da documentação necessária neste processo?

Sim, dos PEI e foi na unidade curricular das NEE e, na altura, também pela curiosidade porque eu tinha outra colega na ESE de Santarém que estava a tirar uma pós-graduação em NEE e partilhava muita documentação comigo e que aproveitava para ir lendo. Eu aproveitei para refletir. No início do ano voltei a ler mas agora não o tenho de cor e há uma psicóloga que faz o PEI e eu vejo se concordo ou não...neste momento não tenho essa preocupação.

Sentir-te-ias preparada para elaborar esses documentos?

Sim, sentia. Eu acho que é um bocadinho subjetivo e não é um documento fácil tanto que já fiz algumas checklist e documentos com escalas que a psicóloga da escola pede e psicólogos de fora da escola de um outro aluno também. Quando estudei este tema e me empenhei, vi mais ou menos como se produzia um PEI, mas nunca fiz nenhum se calhar quando chegar à prática vou sentir-me perdida...mas pelo menos não me pareceu uma situação difícil.

Essa aprendizagem foi feita durante a tua formação inicial ou posteriormente?

Eu tive a cadeira de NEE na Educação Básica, não foi no Mestrado. Abordei esta documentação, não fizemos o preenchimento exaustivo mas o professor explicou algumas das etapas que devíamos ter para os realizar.

Achas que a tua formação contribuiu para utilizares diferentes metodologias e estratégias de ensino em sala de aula?

Eu acho que a escola de formação peca por um defeito e eu sou muito adepta da minha escola de formação, mas acho que funciona muito pelo MEM. É bom na medida em que ajuda os professores a ver para além daquela “caixinha”, mas não acho que o MEM seja a solução. Na prática ao início

pensei: “Vou aplicar o MEM...MEM para sempre” e agora não aplico, aplico algumas estratégias mas não sou assim tão fã como achava que ia ser. O Ministério facultou-me uma formação, o laboratório de aprendizagem por *e-learning* e agora estou a perceber outras metodologias, mesmo a organização da sala que é uma coisa tão simples como pode mudar bastante. Na escola de formação tenho essa consciência muito pela leitura e pelas referências bibliográficas apresentadas mas com este laboratório estou a perceber que tenho um belo caminho para investir, procurar mais metodologias porque a formação inicial não chega. Eu fiz muitas formações mesmo durante o tempo da FI.

Que dificuldades apontas na operacionalização da Escola Inclusiva?

O número de alunos em sala é mesmo o que faz toda a diferença...talvez alguns bens materiais poderiam ajudar, mas também não é por aí. Os recursos manipuláveis ajudam bastante e isso também cabe aos professores construí-los e inventar coisas. Eu também acho que as tecnologias facilitavam imenso, um computador por sala. Mas como estamos muito virados para o ensino tradicional, é muito mais fácil ter os 25 alunos a fazer a mesma coisa do que conseguir trabalhar por grupos. Hoje ao final da tarde estava a fazer trabalho de grupo e pensava porque é que estava a fazer aquilo...eles só falavam, eu sei que estavam a aprender mas é custoso, é difícil. Queria sentar-me com alguns a trabalhar e todos precisavam de ajuda, é difícil de gerir.

Em termos de didáticas, achas que as tuas aprendizagens na FI foram facilitadoras?

Sim, acho que sim. Mas vou ser muito consciente, passamos por tanta coisa que no final temos de tirar o “sumo” daquilo que as didáticas nos querem dar. Recordo-me do algoritmo e das diversas formas de apresentar o algoritmo, e na realidade quando tive de o apresentar, tive de encontrar outra estratégia, não me hei-de esquecer que andei a desenhar casinhas para arrumarem as unidades e as dezenas dentro das casinhas...e isto não foi aprendido na escola de formação. Há um ajuste...mas as didáticas ajudam bastante.

E essas aprendizagens em termos didáticos contribuíram positivamente na tua intervenção com alunos com NEE?

Sim, porque o que para uma criança é mais fácil, para outra criança não tanto. Não precisa de ter obrigatoriamente NEE mas o facto de saber várias didáticas ajuda. A minha maior preocupação antes de dar as aulas é pensar no que vou dar no dia seguinte e pensar se não conseguir com esta estratégia como é que vou fazer. E não me vai surgir assim de repente se não for preparar isso...é impensável e então acho que nos primeiros tempos não dá mesmo. Surge-nos sempre um desafio e

no imprevisto, se houver aqui esta preparação prévia de procurar ali outra solução para além daquela, facilita bastante. Tenho uma colega do lado que conversamos “ok, aconteceu-me isto, o que é que tu fazias? Qual é o caminho?”...isto ajuda bastante e acho que se houver um bom clima em termos de pessoal docente, eu acho que as partilhas de informação são preciosas. Mais do que passar a ficha tal é o saber na prática quando se fez isto o que aconteceu? Refletir em conjunto, mais do que partilhar materiais, porque hoje em dia tudo circula na internet...temos de saber o que estamos a fazer e a formação inicial ajudou-me neste processo de reflexão.

De forma sucinta, em que aspetos é que te sentes segura para atuar em contexto inclusivo?

Vai ser uma das minhas maiores preocupações, tentar que o aluno esteja bem e a motivação no máximo...isso estou a conseguir fazê-lo. Depois, a verdade é que quando não temos os apoios para além de nós, é preciso coordenações, terapias, é preciso que esteja tudo interligado e na verdade quando isso acontece conseguimos chegar à criança. Para mim a educação não funciona sem motivação e desengane-se quem achar que as crianças vão para a escola já com o botão ligado a dizer “eu quero aprender”...também me sinto segura no lado do afeto.

E em que aspetos te sentes insegura ou tens dificuldades?

Eu gostava de ter mais tempo com aquela criança...eu efetivamente estou o tempo todo com a criança mas eu preciso de lhe dirigir o discurso. O facto de olharmos para a criança e dirigirmos o discurso nem sempre chega...precisava de estar ali mais próximo dele. Não tenho o tempo nem a disponibilidade necessária para apoiar o aluno...às vezes em pequenas coisas tão simples que podia ir ter com ele nem sempre funciona porque depois tenho o resto do grupo. Normalmente os alunos com NEE são mais introvertidos, os outros com o seu lado extrovertido tiram-lhes aquele brilho para intervir. Eu tento sempre minimizar estas coisas...eu tenho uma aluna com mutismo seletivo, ela tem uma grande dificuldade que tenho tentado trabalhar. Já lhe disse que até ao 4º ano vai ter de se sentir mais confortável. Ela já fala no intervalo, já brinca...são aquelas inseguranças que eu não consigo compreender. Na sala de aula ela bloqueia...

Quando falamos deste tema não falamos só de NEE, falamos de todas as diferenças existentes numa sala, todos os grupos são heterogéneos e para ti é diferente falar de NEE e heterogeneidade ou as coisas tocam-se?

As coisas estão relacionadas...daí a inclusão ser tão difícil de definir. Todas as crianças precisam de estar incluídas, sentir que aquele é o espaço delas e que estão ali para a aprender. Na prática

estudamos, o conhecimentos está lá, mas eu nunca tive um grupo homogéneo e não acredito muito nisso. Todos somos diferentes e é isso que temos de passar às crianças...

A tua FI ajudou a entender isso e a trabalhar para isso?

Não sei...desengane-se o professor que achar que a FI chega, eu acho que tive a sorte de começar a trabalhar e pensei que tinha muito mais para aprender. Comecei como professora de desenvolvimento pessoal e social, com técnicas de yoga, de relaxamento muito associada à “mente aberta, mente sã, corpo sã”, na altura foi bom perceber que não me vai chegar a faculdade...foi uma coisa boa encarar que a faculdade é mais uma passagem porque vou ter de estudar e procurar a vida inteira e isso fez a diferença.

Se pudesses indicar algumas sugestões para a tua FI neste âmbito o que indicarias?

Diria logo que as NEE deviam ser obrigatórias e não optativas. A formação devia ter mais prática e quando digo prática não tinha de ser necessariamente ir às salas, há vídeos... “vamos ver esta postura, vamos ver esta criança no contexto”...eu sei que fica aquém da realidade mas ajuda a perceber...tentar ao máximo ter assim um contacto, acho que foi uma das coisas que me faltou.

Mais do que ler e andar a par, lembro-me que na escola de formação lemos muitas coisas e fizemos trabalhos mas esses trabalhos são muito num suposto ideal que nunca acontece.

Lembras-te do trabalho que fizeste para esta UC?

Eu lembro-me que fiz um trabalho sobre uma criança com NEE com a qual tivéssemos contacto. Lembro-me que foram planos de aula e também que tipo de comportamento aquela criança tinha, descrever o comportamento. Eu lembro-me que quando fazíamos aquelas reflexões fizemos também sessões pontuais e apresentámos à turma o trabalho e partilhámos materiais.

Há mais alguma coisa que gostarias de acrescentar?

Não, penso que já refletimos sobre praticamente todos os aspetos. Boas sorte para o trabalho.

Muito obrigada pela tua colaboração.

ANEXO 15**Transcrição de entrevista – Recém-Formado 12 (RF12)****O que entendes por inclusão?**

Para mim a inclusão é haver alunos com necessidades diferentes e tentar incluí-los numa sala de aula mesmo que seja fazendo tarefas diferentes mas com o objetivo de chegar à aprendizagem, mesmo que tenham estas características diferentes.

Hoje em dia fala-se muito das NEE e associa-se muito a estes alunos mas às vezes acho que há outros alunos que não estão referenciados mas que têm características de aprendizagem que se não for feito um trabalho um bocadinho diferente do que é feito com o grosso da turma eles também acabam por ter algumas dificuldades de aprendizagem.

E o que pensas sobre a inclusão desses alunos na escola regular?

Eu penso que é difícil, é uma coisa que não é fácil principalmente quando nós em termos de formação não temos muita informação relativa a alunos com NEE. Muitas vezes o que acontece é que eu não sei em que é que consiste, tenho de pesquisar, as pesquisas depois são um bocadinho vagas e às vezes também é difícil o como adaptar o trabalho.

Depois também é difícil em turmas mais agitadas arranjar na sala de aula tempo para fazer este trabalho diferenciado sem que os outros destabilizem, eu às vezes tenho um bocado de dificuldade a fazer isto, principalmente em anos mais novos com menos autonomia. É difícil gerir a turma com estes casos de maneira a que todos consigam aprender, eu consiga chegar a todos e corrigir os trabalhos de todos.

Eu acho que a inclusão é importante para a turma e para os alunos com NEE, porque apesar de ser difícil, quando atingem o sucesso, o facto de estarem inseridos numa turma motiva-os muito mais. Eu concordo que seja feita a inclusão com casos de dislexia, disortografia, porque eu também não tenho contacto com casos mais difíceis de autismo, de surdez, estes casos realmente eu não sei como atuar.

Relativamente a um perfil de um perfeito professor inclusivo, que atitudes consideras fundamentais que este apresente?

Eu penso que terá de ter uma atitude paciente, porque nestas situações acaba por me faltar alguma paciência: “Professora, tenho dúvidas?” E outro diz “Professora, não entendo!” E depois outro, “Professora, já acabei.”...e às tantas é tanta coisa que é difícil gerir e falta a paciência. Acho que também é preciso ter uma atitude de paciência com o aluno com NEE, porque enquanto os outros

alunos aprendem logo que a pessoa acaba de explicar, esse aluno demora mais tempo e eu enquanto professora quero muito que ele aprenda e às vezes perceber que ele demora um bocadinho de mais tempo não é fácil.

Eu acho que o professor também deverá ter uma atitude que favoreça a inclusão desse aluno perante o grupo e também uma atitude de naturalidade, não esconder. Não vou transformar aquele aluno num coitadinho mas falando naturalmente com ele e explicando porquê, os alunos vão percebendo e perguntando. Eu vou sempre tentando explicar as coisas de uma forma que não os leve a pensar que aquele aluno é diferente de nós e para ele não se sentir diferente. De qualquer modo, eu quero que eles tenham a noção que há uma diferença mas que é natural...eu acho que isso ajuda, não expondo demasiado o aluno. Ser verdadeira se perguntarem alguma coisa mas não estar ali a valorizar demais o assunto.

Também acho que é preciso uma atitude de valorização do trabalho do aluno, por exemplo, estes alunos também têm de ser valorizados para que não criem a ideia de que nunca vão conseguir e que criem a ideia de que não vale a pena esforçarem-se.

E em termos de conhecimentos?

Aqui é que eu acho mais difícil...eu acho que devíamos ter uma área mais específica de NEE. Eu recorde-me que eu realmente tive mas foi um semestre e era para fazer um trabalho sobre uma problemática. Nem bibliografia tinha na altura e acabámos por não ficar com conhecimento prático, nem de identificar, nem de conhecer, nem agir sobre o que era. Na minha formação e mesmo no dia-a-dia se não tiver o acompanhamento da psicóloga que trabalho no colégio e outros colegas, eu não consigo identificar tão facilmente alguns casos mais particulares. Eu posso dizer que este aluno tem dificuldades na compreensão de textos mas não sei até que ponto essa compreensão é normal ou se poderá ser mais alguma coisa e depois há sempre o medo da minha parte de alertar os pais e depois se não é?

Eu acho que nós devíamos ter feito um estudo em que se identificassem os diferentes tipos de problemáticas, quais os alertas e sintomas de cada problemática e como é que se pode agir não só em termos comportamentais mas também em termos pedagógicos: materiais, atividades...

E as capacidades de um professor inclusivo?

Ser capaz de criar recursos. Quando comecei a trabalhar com estes meninos já a diferenciar testes e fichas, para mim foi complicado perceber como é que eu tinha de diferenciar...tiveram que me dar pistas. Mas ter a capacidade de saber o que é ou a capacidade de falar com os pais é difícil e acho que isso é outra coisa que faz falta no curso, alguma UC que nos ajude a saber lidar com algumas

situações com os pais. Terminamos o curso e somos assim lançados aos leões, porque se corre tudo bem os alunos são maravilhosos mas se alguma coisa corre mal, a culpa é do professor.

Eu acho que pais, professores, enfim, a comunidade educativa no geral às vezes tem um bocadinho de medo de dar o alerta, de dizer que há algum problema porque e se depois eu me engano? Nisto também tenho dificuldade e muitas vezes sou capaz de não o fazer porque ainda não tenho confiança suficiente para isso.

No que respeita à tua prática pedagógica, tiveste oportunidade de contactar com contextos inclusivos?

Eu estive a estagiar numa turma que penso que era de 3º ano que tinha um caso de um menino com uma perturbação qualquer ao nível do comportamento que ainda não estava bem diagnosticado. Era um menino que quando contrariado batia-se, mordida-se, batia nos outros, fugia da sala, enfim, um comportamento um bocadinho irregular. Em termos de dinâmicas inclusivas, o que eu me apercebi é que ele estava na turma mas não me apercebi de trabalho diferenciado em termos de aprendizagem. Como era uma questão mais comportamental, também não me apercebi que houvesse alguma estratégia diferenciada.

Tirando isto tive outra experiência num 1º ano, sei que era um menino com muitas dificuldades, ia fazendo algum trabalho diferente. Não tanto com o apoio da professora mas sim com fichas diferentes que realizava no lugar sem apoio. O que acontecia é que ele não conseguia colmatar as dificuldades porque acabava por não ter ajuda para as resolver, os exercícios errava, fazia mal...em termos de formação foi isto. O que estas experiências me fizeram pensar foi: se eu tiver meninos deste género em sala de aula, eu quero ser diferente, mas o problema vai ser como, porque quem está de fora sabe sempre criticar e dizer que faria melhor e quando estamos na situação provavelmente faríamos a mesma coisa. Isso influenciou-me porque queria ser melhor mas deixou-me com algum medo! Eu não imagino como se trabalha com uma criança autista, uma criança surda, uma criança com dificuldades motoras...quando falamos em NEE é basicamente a dislexia, disortografia e pouco mais.

Sentes-te segura nas questões relacionadas com a legislação em vigor?

Não, praticamente não conheço o decreto. Eu só sei que diz que há crianças com NEE e por isso podem ter algumas adequações e isso depois é definido no PEI.

Este PEI é feito pela psicóloga com a nossa colaboração, o CEI é a psicóloga educacional que faz mas nós temos acesso a esses documentos.

Este desconhecimento dificulta a minha prática mas acho que acaba por ser um bocadinho de preguiça, como temos a psicóloga que acaba por fazer e lidar com estas questões...

O que nós fazemos é ler mais os documentos, especialmente em algumas partes do PEI: nos conhecimentos, aprendizagens, comportamentos e dar sugestões nas adequações...mas eu podia ir pesquisar mais, mas às vezes é tanta coisa para fazer que não há tempo para tudo.

E em termos de metodologias e estratégias, a formação contribuiu para que pudesses hoje em dia diversificar o teu trabalho em sala de aula?

Não, eu acho que não. Eu acho que nós fomos preparados para a turma no geral, para o aluno padrão. Mesmo em termos de atividades, eu lembro-me que nós fazíamos planos de aula e nunca houve a hipótese de termos na turma um aluno com dislexia e termos a hipótese de preparar uma atividade para essa criança. Ao fazermos o plano de aula para a turma toda, quando vamos para o terreno e temos alunos com dificuldades e que precisam de trabalho diferenciado, cria este problema, então agora o que é que eu faço? Estou habituada a fazer planos de aula assim e agora tenho de fazer duas ou três diferentes com 20 e tal meninos ao mesmo tempo.

Acaba por criar uma dificuldade quer na planificação da aula, na preparação dos materiais que às vezes são diferentes e às vezes não saber como diferenciar estas atividades, isto já aprendi com as terapeutas e a psicóloga. Além da planificação, também a gestão na sala de aula, saber como faço agora, o que estão os outros a fazer...

Relativamente à didática, dominas várias formas de abordar determinados conteúdos e conceitos?

Isso eu penso que sim, nós saímos com um trabalho bem feito ao nível das didáticas, utilizar estratégias e metodologias diferentes de trabalho, tentar ir integrando algumas áreas, trabalhos de projeto...nisso sinto-me preparada. Acabam por desenvolver um pouco a criatividade do professor nas didáticas e não ser sempre o manual.

Em que aspetos te sentiste segura na intervenção profissional após a tua formação inicial?

Ao nível da criatividade, relativamente à criação de atividades diferentes e na improvisação, porque às vezes faço planos de aulas e depois chego lá e acho que era mais giro fazer alguma coisa diferente. Eu sentia-me mais à vontade relativamente ao 1º e 2º anos porque 3º e 4º não estava à vontade com a matéria em si, dos conteúdos tinha algum receio de não saber explicar aqueles conteúdos.

E quanto a dificuldades?

Os pais e as relações com eles...e os comportamentos desadequados. A questão da indisciplina.

Quanto às NEE acho que fui aprendendo com a prática, só comecei a diferenciar o trabalho após um ano. Como tinha pouca experiência não estava tão atenta às dificuldades que podiam surgir e em fazer um trabalho diferente.

Que sugestões gostarias de apresentar face à atual formação inicial dos professores de modo a garantir uma melhor preparação para atuar em contextos inclusivos?

Eu acho que na formação inicial devia haver UC relativas às NEE e não sei se seria uma só unidade ou partida nos vários tipos: as dislexias, os problemas motores, o autismo...e nas planificações e estágios haver uma parte, mesmo que hipotética, do género: fazes o plano de aula e imaginas que tens um aluno autista como fazes? Que atividades fazes? Que materiais? Eu acho que isso ajudava os alunos a perceber este processo, para já iam pesquisar sobre estas problemáticas e ajudava a ter mais contacto e a perceber como fazer.

Por exemplo, a questão da avaliação também me coloca muitas dúvidas. Como avalio um aluno com NEE e um aluno sem NEE? Posso comparar? Por exemplo, nós damos notas de 0 a 5 mas se eu os comparar com a turma não posso dar mais que 3 mas se não o comparar posso dar-lhe um 4...basicamente, como é que se faz a avaliação de alunos com NEE.

Gostarias de acrescentar mais alguma coisa?

É assim, eu acho que mesmo as próprias escolas deviam ter um gabinete, uma unidade, com professores especializados que pudessem dar apoio durante os momentos de aula, quer dar apoio aos próprios professores, quer na construção de materiais....como é que eu hei-de explicar, que fosse mesmo um trabalho de equipa, porque para professores que não têm formação especializada, é difícil ter alunos com NEE na sala de aula. Mas para isso é preciso que os professores não tenham sempre aquela ideia que estão a ser julgados e apontados, porque também acredito que se tivesse um professor de educação especial a toda a hora também me ia sentir um bocadinho avaliada...os professores têm esta ideia que estão sempre a ser avaliados pelos alunos, pelos pais, pela escola...para haver esta abertura e este trabalho colaborativo é preciso haver um bocadinho um avançar de mentalidades e abrir horizontes.

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 16

Transcrição de Entrevista – Formador de Professores 1 (FP1)

Pensando num perfil de professor inclusivo, que atitudes, conhecimentos e capacidades considera fundamentais que este apresente?

Bom, isto é logo para desistir da entrevista (risos)...bom isto é tudo muito impressionista porque não pensei nisto antes.

Um professor que seja inclusivo acho que deve ser um professor que tenha capacidades e competências para caracterizar o grupo no seu todo e cada aluno na sua individualidade e depois ser capaz de dar resposta às necessidades do grupo e às necessidades de cada criança no processo de ensino-aprendizagem, conforme o ano de escolaridade em que está e a disciplina que está a lecionar, que neste caso não se coloca pois estamos a falar de professores de 1º ciclo, se o professor de 1º ciclo tiver uma atitude inclusiva tê-la-á em qualquer disciplina que esteja a decorrer.

Um professor com competências de inclusão é aquele que é capaz de ajustar os próprios conteúdos às necessidades que ele sentir, de acordo com a caracterização que faz do grupo, de inclusão. Agora depende de que domínio de inclusão estamos aqui a falar, se é inclusão das necessidades especiais como as deficiências a nível motor ou se estamos a falar de diversidade cultural, ou de dificuldades no domínio das competências sociais que nem sempre decorrem de questões culturais mas sim de desigualdades sociais. De acordo com estes três grandes domínios da diferença ou da diversidade que eu à partida identifico, um professor inclusivo é capaz de ajustar o trabalho que faz do ponto de vista das suas atividades, estratégias, há essa diversidade que tem no grupo e o domínio científico, isto é, a própria abordagem que faz às matérias ou conteúdos que tem pela frente, poderão sofrer ajustes de acordo com as necessidades.

Digamos que, no fundo, as grandes competências têm a ver com isto. Depois há outro tipo de competências mais técnicas que, na minha opinião, a maior parte dos professores não tem, daí a necessidade de haver professores com formação específica na educação especial para poder colmatar um pouco isso.

A minha opinião pessoal relativamente a algumas inclusões, se de acordo com as necessidades que tem à frente e principalmente de acordo com o primeiro domínio que referi há pouco que diz respeito às deficiências, para as quais é exigida uma competência científica e técnica para trabalhar com estas crianças, eu penso que às vezes a vontade de incluir dentro de um grupo maior, pode ser mais prejudicial do que a sua inclusão num grupo específico onde a criança seja acompanhada com pessoas que têm essa competência. Penso que uma inclusão forçada e não bem acompanhada é pior do que uma integração não completa ou integral porque não está em contacto com crianças

ditas “normais” mas tem um acompanhamento técnico muito mais adequado. Esta é a minha opinião, não sei se é politicamente correto ou se não, mas esta é a minha opinião.

Na sua área das didáticas e respetivas UC, acha que existe esta preocupação de dar resposta à diversidade existente nas escolas?

Na minha didática de história e geografia e falando nestes três domínios, no que diz respeito ao primeiro ponto, a deficiência, nós não abordamos nada, nem direta, nem indiretamente. Isso é completamente posto de parte. Do ponto de vista social e cultural isso é trabalhado não de uma forma explícita mas de uma forma inerente ao entendimento que nós temos do que deve ser a didática porque aquilo que eu há pouco defini nas competências de um professor que trabalha para a inclusão, nós trabalhamos com os alunos os princípios pedagógicos para eles definirem o seu processo de ensino-aprendizagem com as crianças independentemente do seu contexto. A diversidade existe sempre mesmo aquela mais marcada pelos grupos étnicos, mas mesmo dentro do mesmo grupo étnico há uma diversidade que continua a existir. Assim, esta necessidade de definir o contexto e caracterizar o grupo no todo, nas partes e nos indivíduos é um princípio básico que nas didáticas trabalhamos. E porque se trata da didática da história e geografia e onde nós trabalhamos, por excelência, a abordagem a determinados conteúdos pode depender do grupo com que trabalhamos. Vou dar como exemplo um caso mais paradigmático: em situações em que há uma grande maioria de meninos africanos numa turma, quando introduzo a escravatura eu se calhar tenho de fazer uma abordagem diferente, outro exemplo: em determinados contextos que tenho de abordar as questões das famílias, tenho de ter muito cuidadoso com os tipos de famílias que tenho ali à minha frente porque posso correr o risco de correr muitos riscos na forma como abordo a questão.

Este princípio está sempre muito presente e nesta perspetiva que diz respeito às desigualdades sociais e na diversidade do ponto de vista cultural, faz parte das características de um professor de história e geografia competente fazê-lo com a naturalidade com que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

Como é que acha que se poderia fazer para se chegar ao primeiro domínio, o das NEE, na UC desta didática?

Eu acho que vai ser sempre muito difícil, porque isso implicaria a formação dos professores que fazem formação de professores, neste caso a minha formação. Ora vejamos, eu não tenho nenhuma formação para trabalhar sobre esses domínios e isso exigiria das duas uma: ou mantemos o modelo que temos que será ter um professor específico no âmbito nas NEE que dê aos alunos as

ferramentas e desenvolva essas competências de uma forma transversal, o estudante da FI saberá que poderá mobilizar esse conhecimento em qualquer disciplina, ou então teríamos de passar por diluir por cada uma das didáticas e assim cada professor das didáticas teria de ter formação para isso.

Se calhar, querendo agora ter boa vontade, não nos fazia mal que os próprios professores das didáticas fossem sensibilizados para esses aspetos que têm a ver com o domínio desse conhecimento mais técnico quanto à forma de abordagem desses alunos com algumas necessidades mais específicas. Para isso, eu como professor de história e geografia devo ser sensibilizado para essas formas de trabalho e isso passaria, do meu ponto de vista, por processos de auto-formação interna, isto é, os professores de educação especial reunirem com os professores das didáticas e darem essa formação. De qualquer modo, isto não dispensaria, de todo, a formação específica na área das NEE mas, falo por mim, se eu estiver mais sensibilizado para estas questões com este domínio, com toda certeza que na minha aula, como professor preocupado que sou, acabaria por introduzir esse domínio.

Os alunos nunca lhe propuseram essa abordagem nas suas aulas?

Não, nunca. Acho que os alunos estão essencialmente preocupados com as questões da indisciplina. Questões mais relacionadas com a desigualdade social e diversidade cultural que tem mais impacto nos comportamentos do que necessariamente aí. Os alunos só nos chamam à atenção para o assunto nos estágios e quando têm essas realidades nas turmas e aí muitas vezes pedem um seminário sobre determinado tema e depois lá tentamos organizar e encaixar esse grupo em algum momento de trabalho nesse sentido. Estamos numa escola em que os professores são genericamente disponíveis para fazer essa ponte.

Pensando nos professores que terminam a sua FI nesta escola, de modo genérico, em que aspetos acha que os alunos saem bem preparados?

Em primeiro lugar é preciso ter a noção que a formação inicial não dá tudo o que os professores precisam...e eles às vezes esquecem-se disso: “porque não fizemos isto, não trabalhámos aquilo...” e isto é muito recorrente. Muitas das vezes acabo por lhes dar o meu exemplo que fiz a minha licenciatura em história, tive 12 cadeiras anuais de história e 4 anos depois, com 21 cadeiras anuais de história eu lembro-me que quando falámos que íamos começar a dar aulas de história dizíamos que não sabíamos nada de história. Este é um bom exemplo de que nós quando chegamos às fases finais dos cursos e temos de nos confrontar com os alunos achamos que não sabemos nada!

Dito isto, a perceção que tenho dos nossos alunos é que saem a nível científico com as competências essenciais para lecionar as diferentes áreas e com uma outra competência que é talvez mais importante que esta, a capacidade investigativa no sentido de saber procurar a informação que precisam para poder lecionar qualquer conteúdo ou matéria. Eu digo isto porque estou a comparar com o antigo plano de estudos, o grande salto entre o pré-Bolonha e o pós-Bolonha é o reforço da componente científica e nos dois últimos anos de mestrado a lógica do projeto de adaptação do nosso modelo de ensino às características dos alunos.

E em termos de fragilidades?

Acho que apesar de tudo ficamos sempre com a sensação que haveria sempre muito mais a fazer...acho que há um trabalho a fazer aqui na escola que é admitir que há ainda jovens que saem daqui com lacunas e fragilidades nomeadamente na relação com o aluno, o saber controlar um grupo com comportamentos que fogem ao padrão, têm fragilidades ao nível da oralidade, por exemplo: quando vou assistir nos estágios há algumas dificuldades neste domínio da voz e da palavra. Assim, de grosso modo, são algumas das fragilidades de alguns alunos que fazem aqui a sua FI. Agora, em que aspetos é que eu acho que estas dificuldades decorrem das nossas falhas na formação? Tem a ver com o modelo, há um passo que deveria ser dado, fazer aquilo que dizíamos há pouco: ajustar os modelos de formação nas práticas a cada aluno, isto é, os alunos são aqui tratados genericamente e tenho de os distribuir em contextos de estágio e essa distribuição é feita sendo os alunos a gerir os critérios: ou porque gosta mais desta escola, ou porque é mais perto...o que eu acho é que temos de saltar deste modelo. Temos que nós, como professores e do conhecimento que já temos dos alunos nas didáticas e um primeiro estágio, no segundo ano devíamos ser nós a indicar os locais de estágio e os professores cooperantes que trabalham connosco para trabalharem especificamente com os alunos. Há claramente esta noção e há claramente alunos que saem prejudicados porque têm necessidades e deviam ser direcionados para determinados contextos de estágio mas não o são porque são esmagados por esta lógica de distribuição. Nós devíamos ter políticas de integração que passam por políticas de diferenciação. Este salto permitirá ultrapassar algumas destas fragilidades nos nossos alunos.

E em sala de aula, nas UC de didáticas, há a necessidade de diferenciar também o trabalho desenvolvido com as turmas?

Há. Eu não quero falar pelos meus colegas mas eu consigo fazer isto na minha didática, nós quando iniciamos o trabalho no mestrado sabemos quem são os alunos que fizeram a formação nesta escola de FI ou noutra e temos o cuidado de perceber quais foram os seus percursos pois não foram

certamente todos iguais e, claramente, os que já estavam nesta escola estão habituados a um vocabulário e a práticas e dinâmicas que os outros não estão e eu tenho de arranjar formas de compensação para colocar esses alunos ao nível dos outros e esse cuidado nós temos.

Eu acho que na formação inicial é mais importante o implícito que o explícito, é mais importante aquilo que ele vê e sente enquanto aluno para que lhe possa ser útil na vida profissional.

Agora queria só deixar-lhe algum espaço para me apresentar algumas sugestões que considere que poderão desencadear melhorias na formação inicial, no sentido de preparar os alunos para educação inclusiva.

As sugestões são as que já fui dando, uma tem a ver com o reconhecer que não tenho formação para trabalhar as questões das NEE. Eu acho que fazia mesmo sentido uma sensibilização e formação por parte dos colegas que têm esta competência para nos alertar para determinados aspetos que poderemos depois introduzir na especificidade das nossas didáticas para trabalhar com as crianças.

A outra questão que referi relativamente aos estágios é um pouco complicada porque mexe com questões que já estão muito enraizadas na nossa escola e reconheço que não será fácil chegar a um 2º ano e assumir perante os alunos que eu é que decido os locais de estágio.

E em termos da área das NEE, há alguma sugestão que gostasse de apresentar?

Essa questão é sempre difícil, é sempre uma manta que estamos a tapar a cabeça e a descobrir os pés, é difícil. No entanto, eu reconheço que para o tema das NEE, e a sua complexidade, a carga horária é manifestamente insuficiente. Agora como é que se resolve? Há por exemplo um domínio que também é igualmente importante que é a avaliação e que não têm nenhuma UC sobre este tema e cada didática faz o que pode mas não é a mesma coisa. Assim como estes casos há outros, sabemos que a manta é sempre curta. Eu acho que mais importante do que o pouco ou muito que podemos fazer por eles, é dar-lhes a consciência que mais cedo ou mais tarde eles vão ter de procurar esta formação depois da FI e muitas vezes a formação só é eficiente de acordo com a necessidade que é sentida, isto é, eu posso ter muitas aulas sobre NEE mas enquanto eu não tiver de trabalhar com alunos com NEE e é um problema meu, as aulas vão correndo e eu pouco usufruo daquilo. Se calhar é mais importante quando estiver a trabalhar e me defrontar com aquilo, ir procurar a formação, procurar aquilo que preciso e vai ser mais eficaz e útil do que estarmos aqui na FI com imensa formação e sinto claramente que não é bem aproveitada.

Eu começo sempre por lhes dizer que tudo aquilo que andaram a aprender e acharam que não era interessante nem importante na licenciatura, agora é que vão ver as necessidades que vão ter. O

que não aprenderam vão ter de aprender agora. Para eles perceberem e sentirem a necessidade da formação.

Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Não. Espero ter ajudado...

Claro que sim, muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 17**Transcrição de Entrevista – Formador de Professores 2 (FP2)****Quais os conhecimentos que lhe parecem fundamentais que um professor tenha para que assuma um verdadeiro perfil inclusivo?**

Vamos cair sempre nas NEE, essa dimensão parece-me que é fundamental. Associada a ela, penso que também conhecimento ao nível da psicologia educacional e uma área, por incrível que pareça, menos trabalhada: a sociologia da educação que eu acho fundamental e é muitas vezes esquecida. De facto, a questão da inclusão passa muito pelas diferenças e pela heterogeneidade social dos alunos que temos à frente e, portanto, eu penso que a sociologia continua ainda em segundo plano à semelhança das NEE. A psicologia talvez tenha tido alguma primazia porque conseguiu emancipar-se como ciência primeiro. É muito importante para se conseguir fazer um trabalho que chegue a todos e dê resposta a todos.

Isto para além das outras formações: como a didática, a científica mas não é isso que pretende que eu lhe responda...

Agora, de facto, na própria formação didática, eu sei que há trabalhos que podem ser feitos e aí estou já a assumir a minha lacuna, trabalhos que contemplam possibilidades de abordagem tendo em conta determinados alunos com NEE e, sendo eu professor de didática, tenho imensas lacunas para o fazer.

E como acha que isso se poderia operacionalizar?

Há alguma operacionalização no contexto da prática, ou seja, nós nunca tivemos um critério elitista na escolha dos contextos de estágio, de facto, muitas das nossas escolas têm alunos com NEE e se calhar algum do conhecimento teórico que apreendem aqui e discutem nas UC que não são muitas, como já sabe, têm ali uma possibilidade no terreno de operacionalizar algumas coisas e estar em contacto com pessoas que acompanham esses alunos e que, à partida, têm uma formação mais profunda e sabem quais são as melhores formas e estratégias de lidar. Eu acho que na prática isso já vai acontecendo, agora do ponto de vista da articulação entre as UC, exceptuando a PES, ela não existe. Pelo menos da minha parte não existe.

Isto até podia partir de uma iniciativa minha que nunca existiu, vou-lhe dar um exemplo: têm de preparar um recurso educativo para um determinado contexto e determinado ano de escolaridade. Sabemos nós que às vezes esses recursos são tentativas não contextualizadas mas são para um aluno padrão. Agora, eu próprio nunca lancei o desafio de criar um recurso educativo para um determinado ano de escolaridade e com alunos com determinadas NEE...não é que nunca me tenha

passado pela cabeça, atenção! Até aconteceu um contexto em que tive possibilidade de acompanhar um aluno de doutoramento que depois acabou por não acontecer porque foi naquele período de crise e o aluno precisava de bolsa e teve de desistir do doutoramento. Para perceber que tenho alguma sensibilidade mas ainda não a suficiente para o já ter feito, a ideia do aluno era fazer recursos *outdoor* e visitação a um local para alunos com determinadas NEE e aí experienciar as coisas de modo diferente atendendo às suas necessidades. Eu achei a ideia muito interessante! Eu certamente teria aprendido muito caso tivesse co-orientado este aluno.

E quando lhe passou pela cabeça a hipótese de explorar com os seus alunos da didática esta questão porque não o fez?

Eu podia ter feito uma proposta à turma e dizer logo: “Eu não domino mas vocês têm de fazer este trabalho mobilizando os conhecimento ao nível do currículo e das NEE e fazem uma proposta e eu depois posso pedir ao meu colega para perceber se é ou não uma proposta consistente”. Às vezes são tantas as variáveis que queremos encaixar na própria UC que não é fácil. A UC não é pequena mas os temas didáticos pertinentes são muitos porque a didática é uma ciência que tem vindo a desenvolver-se muito nas últimas décadas e, de facto, há linhas muito interessantes que importa que os docentes tenham algum conhecimento. Talvez a minha atitude implícita seja esta: se eles conhecerem todas estas linhas didáticas depois vão poder melhor mobilizar o que aprenderam, gerar o conhecimento e aplicá-lo ao contexto, talvez isto seja um pensamento ingénuo, não sei. Agora, eu sei que é muito difícil fazê-lo.

Talvez seja uma parvoíce nunca ter tido essa iniciativa...mas porque não?

Também é verdade que nenhum estudante, e eles são de mestrado, me desafiou para isso nem me fez essa proposta...eu teria aceite. Curiosamente nunca ninguém me perguntou, o que também é estranho porque eu sou recetivo às ideias dos estudantes e àquilo que eles querem trabalhar. É que efetivamente é um “mundo”, há tantos tipos de deficiências, não sei se é assim que lhes posso chamar...como não sei a terminologia correta até tenho medo, há inúmeras possibilidades. Sabe que temos tido como escolas cooperantes algumas escolas de referência para a deficiência e há alguns alunos nesses contextos que podiam operacionalizar este tipo de trabalhos.

E acha que isso podia ser transversal a todas as didáticas?

Bom, eu não posso falar pelos outros. Quando tento trabalhar com as outras didáticas é sempre numa perspetiva interdisciplinar, tentar fazer propostas que mobilizem as ciências com a matemática, as ciências com o português...a esse nível tenho algum trabalho desenvolvido e tento

articular com os meus colegas mas nunca com essa preocupação das propostas chegarem às crianças com NEE.

Visto que aproveitámos para abordar já outros blocos da entrevista, gostaria de retomar a questão do professor inclusivo. Consegue indicar-me quais as atitudes que lhe parecem fundamentais para um professor inclusivo?

Creio que terá de ter um atitude disponível e reflexiva e isso eu penso que os nossos alunos o são...estou certo que pensam e avaliam o seu trabalho de modo a poderem operar mudanças nas suas práticas.

E em termos de capacidades?

O professor inclusivo deverá ser capaz de chegar a todos os alunos, dar resposta às suas necessidades mobilizando todas as suas aprendizagens.

Considera que a atual formação prepara os professores para essa competência?

Bom, não sejamos utópicos se pensamos que se aprende tudo da formação inicial até porque estamos a falar numa formação muito abrangente. Estou certo que os alunos saem da formação com lacunas a nível científico, a nível didático, a nível metodológico...sabemos que sim e acho que não é uma questão de serem formados ou numa universidade ou num politécnico. Eu creio que os planos de estudos são pensados para dar resposta às necessidades das escolas hoje em dia e a conceção destes planos de estudos é sempre muito complexa e sujeita a muitas pressões porque todas as áreas creem ter mais importância ou relevância na formação e o plano final é, no fundo, aquilo que se conseguiu negociar entre as diferentes áreas.

Este atual plano procura a transversalidade entre as áreas, garantindo a articulação entre elas mas nunca nos lembrámos da questão das NEE.

Eu acredito, tenho de acreditar, que procuramos dar a melhor formação possível mas tenho consciência que os alunos chegam ao terreno com dificuldades mas de uma coisa tenho a certeza, vejo no perfil de todos estes alunos, a competência de refletir, questionar e melhorar a sua prática à medida que lhes forem surgindo as dificuldades e desafios...nisto eu acredito.

E nas suas aulas, como forma de modelo para os alunos, procura diferenciar o trabalho para atender às características do grupo que tem diante de si?

Para ser franco, nunca senti que tivesse um grupo muito heterogéneo. Eu acho que os alunos chegam ao ensino superior já com uma bagagem e um perfil que os coloca quase todos ao mesmo

nível. E mesmo quando têm mais dificuldades já descobriram ferramentas para ultrapassá-las. Nunca senti assim necessidade de dar resposta à diversidade em sala de aula, até porque nem sempre os alunos que vêm de humanidades são os que têm piores resultados nas ciências...

Mas é como lhe digo, os grupos são relativamente homogéneos em termos de perfil de desempenho e de conhecimentos por isso nunca senti essa necessidade.

Agora, eu tenho sempre uma atitude positiva face às dificuldades e aos erros, procuro passar a mensagem de que o erro é natural e que pode ser aproveitado para fomentar a aprendizagem. Não vou tomar nota se o aluno disser um disparate em sala de aula, é ridículo, vejo o erro com naturalidade e acho que essa também é uma forma de exemplo para os alunos e a sua atuação perante as dificuldades ou NEE dos seus futuros alunos.

E que sugestões gostaria de apresentar para que a formação prepare melhor os professores para a diversidade e inclusão nas nossas escolas?

Bom, eu penso que se cada UC abordar o tema do modo que lhe for possível para os alunos irem interiorizando e mobilizando os saberes que vão adquirindo nas diferentes UC seria uma mais valia. Também o que referi há pouco sobre o investimento na psicologia educacional e a esquecida sociologia da educação. Mas penso que na prática poderão, efectivamente, adquirir ferramentas para a intervenção com as NEE. Eu acredito que os alunos, quando em contexto profissional, vão conseguir mobilizar o que aprenderam nas diferentes áreas e UC e construir o seu saber para atuarem. Talvez seja um pouco ingénuo mas parto desse princípio...

Para além das questões colocadas gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Penso que não mas pelo menos esta conversa despertou-me para este facto de nunca ter proposto algo do género aos alunos...vou ficar a pensar nisso.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 18**Transcrição de Entrevista – Formador de Professores 3 (FP3)****Pensando no perfil de um professor inclusivo, que competências, conhecimentos e capacidades considera fundamentais que este apresente?**

Eu não vou ser um bom sujeito para a vossa amostra...primeiro porque é um público com o qual não consigo trabalhar. Respeito que tem a competência e a capacidade para o fazer mas eu não sou capaz.

Acho que ao nível dos conhecimentos, nós professores devíamos estar mais preparados e ter muito mais noções sobre os vários tipos de patologias existentes porque não temos a mínima noção e não fazemos um esforço para conhecer porque isso representa 5% dos nossos alunos em sala de aula...isto na minha perspetiva de professor.

E acha que os professores aqui formados têm essas competências?

Não posso falar muito sobre isso porque não sei, mas pensando nas UC que eu leciono, admito que não preparo minimamente para a intervenção com alunos com NEE, preparo para outras coisas que representam mais do que os 5%: comportamentos fora de tarefa, comportamentos de violência... e como há uma panóplia tão grande de deficiências que não é possível abordar tudo: asperger, autistas, multideficiências...nós não preparamos para isso porque existe uma panóplia tão grande que não nos permite e até porque acabaríamos por perder a nossa valência nesta área específica. Não há tempo para fazer algo neste campo e passar esse conhecimento aos alunos e, depois, é algo que nós próprios não temos conhecimento ou capacidade para ajudar os nossos alunos nesse sentido. Não sabemos estratégias, características, pois no fundo a nossa área é muito específica e muito especializada em determinadas áreas...

Tendo em conta a sua opinião, como acha que poderia ser operacionalizada esta abordagem?

Aqui eu acho que é operacionalizado na UC que trabalha as NEE e essa unidade tem de funcionar numa perspetiva muito abrangente, fazendo estudos de caso relativamente aos mais diversos conteúdos, por exemplo: estamos a falar por exemplo do autismo e como trabalhamos com um aluno autista no português, na educação física, na matemática...tentar perceber as particularidades e como funcionariam nas diferentes áreas, que cuidados devíamos ter, que estratégias mais adequadas para potenciar a sua aprendizagem. Neste momento, atendendo a esta cenário, este seria o caminho mais fácil de seguir porque todos nós temos decretos-lei por trás e planos de estudos a cumprir e temos outras coisas para ensinar e não podemos direcionar as nossas aulas

para esse público tão específico. Acho que alguém muito entendido nesta área é que poderia fazer esta trabalho, ajudando os alunos com contextos reais, juntamente com a teoria analisar casos concretos.

À semelhança do que referia há pouco que não se sente à vontade para abordar a questão das NEE, provavelmente os professores da UCC de NEE não se sentem à vontade para se aproximarem das temáticas das didáticas...

Não estamos a falar de áreas específicas, por exemplo: um autista precisa disto, e disto e disto...ou seja, não estamos a falar especificamente mas sim de comportamentos que possam surgir em determinadas áreas e alertar os alunos para isso, por exemplo: numa aula de música devem ter cuidado porque um aluno autista pode ser hipersensível a esse estímulo. Aí estamos a falar da patologia e de possíveis estratégias de intervenção sem falar especificamente de didáticas.

E da sua experiência, acha que poderia haver alguma articulação entre os professores das didáticas e a área das NEE?

Eu acho que só assim se poderia ter sucesso. Conheço casos reais e uma amiga que trabalha numa escola em que o gabinete de educação especial trabalha diretamente com os professores em cooperação e articulação...não há nada que seja feito com os alunos com NEE que não passe por eles. Isso faz toda a diferença.

E aqui na formação inicial acha que seria possível essa proximidade entre os docentes dessas áreas?

Sinceramente não é viável, da forma como está organizado o plano de estudos é impossível, vá...99% impossível! Não há tempo, não há espaço e é tanta coisa que ainda devíamos aprender para passar o conhecimento aos alunos e em tão pouco tempo não dá...as UC são muito curtas para tudo o que tem de ser trabalhado.

Toda a gente sabe que cada vez mais teremos alunos com NEE nas nossas salas mas ninguém sabe como trabalhar com eles nas diferentes áreas.

Agora gostaria de saber quais os pontos fortes e fracos que aponta aos professores que são aqui formados.

Claramente que saem bem formados na educação física (risos)...agora fora de brincadeiras e esta é a minha opinião, qualquer faculdade de formação de professores não prepara o aluno a 100% para o mercado de trabalho. A formação dá-nos ferramentas para irmos otimizando o nosso trabalho,

ano após ano com a nossa experiência. É verdade que dá ferramentas, mas se dá as ferramentas todas? Não. Há anos que saem mais fortes que outros? Sim, mas tem muito a ver com as experiências deles anteriores e com as apostas deles durante o curso. Eu quero acreditar que todos os professores dão o seu melhor, que o plano de estudos está bem estruturado para que saiam no máximo das suas potencialidades. Nunca estarão preparados para o mercado de trabalho, mas também só quando lá estiverem é que serão capazes.

Acho que dotamos os nossos alunos de grande capacidade de reflexão e de ferramentas e estratégias para potenciar o seu conhecimento, nem eu o poderia dizer de outra maneira.

Muitas vezes os alunos, como ainda não estão no mercado do trabalho, acham que nunca estão preparados e criticam, criticam...queriam um curso completamente virado para dar aulas, replicar modelos...mas anos mais tarde quando já trabalham têm uma capacidade de reflexão que de outra forma não teriam.

Sabemos que não chegamos a todo o lado, que não chegamos a todos os alunos, nem tão pouco chegamos a todos os alunos da mesma forma, isso sabemos...

Há algum aspeto em que considere que os alunos não terminam a formação convenientemente preparados?

De certeza que haverá vários...da minha parte estou completamente à vontade, meto as minhas mãos no fogo pelos meus alunos. Sobre o que eu acho do plano de estudos, acho que muitas das vezes depende do conhecimento prévio, dos conhecimentos científicos e formação escolar dos alunos que se não for a melhor já não poderão atingir a sua máxima potencialidade. Há áreas que devido ao seu *background* menos conhecido, por exemplo música, quem não tem conhecimentos dificilmente vai conseguir potenciar a sua aprendizagem quando comparado com colegas que tiveram formação musical. E, claro, há áreas em que há muitas dificuldades, como as NEE em que as pessoas não têm preparação para isso, pouca formação nesse sentido e pouco contacto com essa área especificamente.

Se pudesse sugerir aos seus alunos algumas atividades que contribuíssem para a sua preparação para atuar em contextos inclusivos, consegue antecipar algumas sugestões/ideias?

Não, sou sincero...nunca fui preparado para, nunca me falaram em...no terreno tinha um ou dois casos de NEE em turmas de 30 e como já era tão difícil trabalhar com os 30 que aquele aluno acabava por ficar em segundo plano, porque para esse tipo de deficiências é preciso 1x1 e numa turma em que tens alunos que se batem, cospem, se não estás ao pé deles não há hipótese...é impossível estar a trabalhar de 1x1 nas nossas escolas públicas, essa é a realidade.

Eu nem estou afinado sobre as problemáticas, porque se estivesse, ao longo da formação podia ir dando algumas dicas. Mas a verdade é essa, não estou e dificilmente estarei...com todo o acumular de trabalho, produção de artigos científicos, investigação, comunicações, trabalho burocrático, estar a investir noutro tipo de conhecimentos que diz respeito a apenas 5% dos alunos, eu sei que é feio dizer isto, mas mais vale investir nos outros 95%.

Sou apologista que deverá haver alguém com conhecimentos acima da média que possa ajudar nesse processo, articular contigo. Trabalho cooperativo, terá de vir comigo para a aula e ajudar, porque não consigo estar com ele com mais 25 ou 26 na aula. Eu estive no terreno e sei que era impossível levá-los para potenciais de aprendizagem superiores sem ajuda. Eu não serei bom professor se, para os 95% de alunos, não investir para atingirem o seu potencial máximo.

Eu sou apologista da diferenciação pedagógica em todas as áreas, assim como na educação física porque nem todos os alunos têm o mesmo nível e isso eu faço nas aulas, eles planificam para diferentes níveis de desempenho, mas isto para diferentes níveis motores. Nenhuma criança é igual a outra e crianças não são dados estatísticos.

Acha que ajudaria se houvesse uma articulação muito próxima entre as didáticas e a área das NEE?

O que eu acho que falta na minha formação é dizerem-me: “Olha, vais passar a assistir durante 6 meses àquela UC” e fazemos uma formação qualquer para estarmos todos mais informados e conscientes dessas problemáticas. Devíamos ter uma formação para estarmos mais conscientes das necessidades existentes nas escolas, principais características e estratégias de intervenção.

Isso faz muita falta para poder chegar mais longe na minha atividade de formador, se me oferecerem essa oportunidade eu venho sem qualquer problema. Estamos tão absorvidos com muitas tarefas que às vezes nem estamos despertos para isso.

Aqui na formação inicial sente necessidade de diferenciar a sua intervenção?

Primeiro nós não podemos porque temos um método de avaliação do aluno e não podemos diferenciar porque os critérios são os que estão nas FUC. O que nós fazemos é aumentar o número de vezes que a pessoa vai fazer a ação, um apoio tutorial superior...isso já tem vindo a acontecer. Mas também tem vindo a acontecer um aproveitamento claro de possíveis situações de deficiências, vitimizando-se os alunos com a sua condição.

Mesmo não havendo patologia, nós tentamos diferenciar no caso dos trabalhadores-estudantes se sentirmos que a avaliação não reflete a sua verdadeira capacidade, temos mecanismos internos que

possibilitam dar mais uma oportunidade, dar mais um apoio...é um acompanhamento extra de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.

Queria, para terminar, que me indicasse algumas sugestões, para além das que já referiu, que considere importantes para a formação de professores na atuação em contextos inclusivos.

Eu acho que deviam fazer um *workshop*, uma coisa intensiva de formação dos formadores neste âmbito, até porque é transversal a todas as áreas. Como eu costumo dizer, o conhecimento não ocupa lugar.

Eu acho que eles deviam fazer comunicações e *workshops* para os alunos acerca de determinadas populações, com alguém de fora, do terreno, para os cativar e mudar o conceito do professor da teórica...

No caso dos formadores precisávamos de uma formação mais teórica mas no caso dos alunos, como já têm uma UC neste âmbito precisam mais da parte prática, do contexto real.

Na PES, quando os alunos se deparam com estas realidades, acho importante recorrer do apoio da escola ou do gabinete de apoio da EE e logo de seguida procurar ajuda na formação junto do professor da UC de NEE. Primeiro procurar na escola, ler sobre o assunto e depois na escola de formação para poder otimizar o desempenho desse aluno.

Há mais alguma coisa que queira acrescentar?

Não, correu melhor do que estava à espera...

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 19**Transcrição de Entrevista – Formador de Professores 4 (FP4)****Na sua opinião, que atitudes, competências e conhecimentos apontaria de imediato para um perfil de professor inclusivo?**

Em primeiro lugar, eu diria abertura de espírito porque aceitar a diversidade e saber lidar com a diversidade pede alguma flexibilidade e elasticidade mental. E isso é difícil de conseguir, eu lembro-me que quando comecei a dar aulas, programava as minhas aulas com tanto cuidado que tinha de ficar tudo direitinho e se por acaso saía do que estava previsto eu ficava muito aflito. Acho que esta é uma característica importante, ser flexível e aceitar completamente a diversidade, tendo esta abertura de espírito.

Outra característica que eu acho importante é a imaginação. Porque é que eu acho a imaginação importante? Porque muitas vezes as práticas inclusivas têm mais que ver imaginarmos situações diferentes e alternativas à forma como se planifica em termos de atividades, como se organizada a dinâmica do grupo...isto é tudo uma capacidade de imaginação, ser criativo, experimentar formas e atividades diferentes na sua sala para acomodar as diferentes formas de estar, de ser, diferentes estilos cognitivos dos vários alunos e também dar-lhes a oportunidade de brilhar, porque se fazemos sempre a mesma coisa há uns que brilham sempre e uns que nunca brilham, por isso se fizermos coisas diferentes, iremos inverter esse padrão.

Pensando especificamente na UC que leciona, de que forma é abordada a educação inclusiva e os seus princípios?

Estamos a falar de que UC? A da Educação Básica ou a do Mestrado?

Se puder falar das duas, agradeço.

Então vamos lá ver, vou pôr isto num quadro assim mais global. A grande aposta que fizemos em termos de escola, mas impulsionada pelo grupo da educação especial, foi decidirmos que não vale a pena entrar numa batalha de horas na formação inicial porque é uma batalha perdida, nunca vamos ter horas suficientes para fazer uma formação capaz e assente apenas num grupo de educação especial de modo a preparara estes alunos para serem professores mais inclusivos. O que nós temos de fazer é trabalhar com os professores das didáticas que ensinam como se ensina e estas pessoas também têm de ser capazes de saber como ensinam alunos diferentes, alunos que não aprendem da mesma maneira. Este é um esforço que temos vindo a tentar desenvolver e temos um grande aliado que é a PES. Os alunos vão para as práticas e são confrontados com a realidade em

que há turmas muito heterogéneas, alunos muito diferentes e muitos alunos que não aprendem da mesma maneira. Isto cria um pedido, uma urgência real.

Esta articulação com as didáticas como decorre?

É complexa, é feita muitas vezes em contexto informal, nos corredores. É muitas vezes feita pela participação das pessoas da educação especial que estão a orientar as práticas dos alunos, é feito um pouco por aí. Acho que se tem feito algum progresso nesse sentido.

Agora, este é um pouco o pano de fundo e por isso nós aceitámos que na licenciatura houvesse só uma opcional. Eu acho que esta opcional é também um grande desafio e é muitas das vezes solicitada pelos alunos *erasmus*, o que cria dentro da própria turma uma situação de hiperdiversidade e que também é um desafio. Não há alunos com NEE mas há alunos com necessidades especiais, porque há alunos portugueses que nem todos falam inglês, os alunos de *erasmus* nem todos falam português, enfim, é preciso fazer assim um jogo de imaginação e os alunos também percebem o que é isto de lidar com a diversidade porque os obrigamos a incluir os alunos em *erasmus* nos diversos grupos. Isto também tem algum choro e ranger de dentes porque se sentem um pouco ameaçados porque vai prejudicar a sua nota...mas isto também é o que acontece quando há um aluno com NEE num grupo. É uma barreira para a inclusão e por isso tem que se ver.

E relativamente à UC do mestrado?

Neste momento com a alteração do plano de estudos temos uma UC anual em que se juntaram duas UC: diferenciação curricular e educação inclusiva. O que se pretende é exatamente conciliar estas duas coisas, o que nos levou a mudar um pouco os conteúdos curriculares. Até aqui havia uma grande resistência em focar nesta UC as coisas centradas na deficiência, ou seja, ter um capítulo sobre surdez, um capítulo sobre autismo...sempre resisti muito a isso. Enquanto as coisas estiveram separadas não queria que fosse feita essa abordagem, porquê? Uma razão simples, a DSM IV é uma imensidão e nunca poderá ser abordada na totalidade e depois tratavam-se 4 ou 5 coisas pela rama, o que não tem interesse. O que se fazia era abordar os princípios da educação inclusiva.

Agora, que é uma UC anual, temos mais margem e mais tempo, há uma parte sobre os princípios da educação inclusiva, como abordar problemas através de estudos de caso com uma análise mais inclusiva, isto é, os problemas não são só da criança, no contacto da sala de aula as atividades que são propostas, as necessidades de formação dos professores, etc. Estes casos não emergem da PES porque esta formação é anterior.

Depois, dá-se oportunidade aos alunos após a prática e, enquanto lá estão, de poderem aprofundar um tipo de perturbação do desenvolvimento, um trabalho autónomo e de aprofundamento, procurar estudar essa perturbação, as suas implicações, que tipo de estratégias adequadas e depois uma apresentação para o grande grupo. No final da UC a turma é exposta a uma continuidade/variedade de perturbações do desenvolvimento decorrentes dos trabalhos dos restantes colegas.

Os alunos têm muito esta vontade e este ano nós vamos ter temas que vão desde coisas mais ligeiras como a dislexia até às perturbações do espectro autista.

E essa seleção de perturbações é feita de que modo?

Decorre do interesse e das experiências dos alunos e pode ser reformulada conforme as situações de estágio.

Esta UC é partilhada com uma outra colega que faz a diferenciação curricular.

Pensando nos alunos que recebem formação nesta casa, em que aspetos acha que saem bem preparados?

Eu acho que nunca se está COMPLETAMENTE preparado e há sempre surpresas...e o ponto forte da formação é aguentar as surpresas com criatividade. Saber que vai haver surpresas e aguentar o balanço e acho que neste aspeto os alunos estão preparados e a formação procura assegurar isto.

Também acho que o facto de se dar tanta importância e colocar a PES tão no centro da formação, é uma condição para os alunos saírem daqui conscientes da realidade, não é um salto no escuro e sabem o que os espera e quais os desafios.

Estão habituados a pensar de forma articulada as várias matérias, fontes de informação, conteúdos do curso, mobilizando esse conhecimento. Acho que o curso os prepara bem neste sentido.

Tenho muita pena, muita pena, que desta opção que foi feita quase de especialização dos professores de 1º ciclo, matemática e ciências para um lado, português, história e geografia para o outro, acho uma pena. O 1º ciclo não devia ser isso, o professor de 1º ciclo tem de conseguir abarcar estas coisas todas e poder dar uma formação mais holística e dar oportunidade dos alunos perceberem como podem articular entre as diferentes áreas...esse modelo de formação é muito enriquecedor.

E relativamente ao plano de estudos tem mais alguma inquietação ou aponta alguma sugestão?

Eu acho que uma maior interdisciplinaridade seria uma coisa muito boa e acho que aqui tem havido um esforço de procurar fazer e oferecer...estas coisas não são fáceis e mesmo aqui dentro entre nós

professores. Se queremos interdisciplinaridade temos de começar por nós próprios, não é só “faz como eu digo”. Tem de haver este exemplo e às vezes não é fácil. Temos tentado fazer planos de estudos com didáticas integradas e até há cursos que se oferecem e que se chamam mesmo didáticas integradas e não são mais do que um somatório de coisas diferentes, são só integradas porque estão juntas mas continuam a ser espartilhadas. Há um longo caminho a percorrer e é preciso ter essa consciência.

Há alguma fragilidade que aponte aos professores que terminam a formação nesta escola?

Eu acho que vamos voltar a falar nas práticas, gostaria de ter mais algum tempo nas práticas, mais tempo para poder promover mais experiências de integração curricular, mais tempo para valorizar formas de expressão artística e integrar isto com o restante currículo.

Gostaria de, à entrada, ter alunos com uma melhor formação de cultura geral, eu diria que era importante que houvesse mais o hábito de gostar de ler, ir a uma exposição, a um museu...há alunos que vêm com estes interesses, mas também aparecem alunos em que isto falta e a escola tentando promover isto não chega a toda a gente e a sensação que tenho é que os alunos do mestrado faz-lhes uma falta terrível e professores de 1º ciclo que não tenham esta bagagem faz muita diferença.

Costumamos atribuir aquele papel milagroso de equalizar as experiências culturais mas a tendência social, a conjuntura é má...divergências e desigualdades e, pronto, a escola sozinha não consegue.

Para finalizar, para além do que já referiu, gostaria que apresentasse mais algumas sugestões para a formação inicial, no sentido de formar professores com competências cada vez mais inclusivas...

Eu acho que em primeiro lugar era voltar àquela ideia de professor de 1º ciclo como multidisciplinar e não dividir a formação em duas áreas específicas, isso seria logo uma mudança importante.

De seguida, embora isto seja sempre um dilema, havia duas coisas que deviam merecer mais atenção, a 1ª sobretudo na licenciatura: mais idas à escola pois no 1º e 2º anos é manifestamente pouco tempo. Eu acho que devia haver mais contacto e momentos de observação nas escolas nessa fase. E depois, por outro lado, esta ideia da interdisciplinaridade da inclusão com as expressões artísticas que acho que também seria uma coisa importante.

Quando falou atrás da articulação com as didáticas, como acha que isso se podia operacionalizar?

O que eu acho que tende a aproximar estas áreas são os desafios que vão aparecendo. Acho que isto não se resolve de modo formal, ou seja, os professores têm de se reunir de 15 em 15 dias, não

sei quê, não resolve a situação...mas o confronto com as práticas e a discussão de casos onde possam existir dificuldades e como é que as pessoas das didáticas podem analisar estas dificuldades. Não é a educação especial que vai salvar a educação mas talvez um papel de professor de apoio, e aí sim, se houvesse alguém que pelo menos pudesse mobilizar ou chamar à atenção para determinados assuntos e pudesse sentar as pessoas para poderem pensar, refletir, analisar, talvez pudesse resultar.

Mais alguma sugestão que lhe ocorra?

Estas coisas estão muito ligadas...aquilo que se passa na formação está muito ligado àquilo que se passa nas escolas. É difícil e não sei se é desejável descolar muito a formação da realidade das escolas...aqui estamos um bocadinho com este dilema, que não é bem um dilema, é uma opção por atribuir esta responsabilidade às didáticas que, por outro lado, as pessoas das didáticas também dizem que não têm formação para isso. Na verdade temos de ir caminhando aos pouco, e é isto, a guerra é esta!

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 20**Transcrição de Entrevista – Formador de Professores 5 (FP5)**

Tendo em conta o perfil de um professor inclusivo, capaz de dar resposta aos seus alunos, quais as principais competências, conhecimentos e capacidades que lhe ocorrem quando falamos deste perfil?

Eu penso que é necessário conhecimento especializado e específico para deter conhecimento de estratégias adequadas a lidar com alunos com essas características. Além desse conhecimento especializado, penso que é fundamental desenvolver uma atitude aberta, aberta à diferença, ver essa diferença um pouco como a abertura à diferença cultural. Este tipo de diferença não tem de ser vista como um risco ou como um constrangimento mas também como uma mais valia. Claro que integrar e incluir alunos com diferentes tipos de capacidades, além dessa abertura e disponibilidade para acolher de igual modo as características diferentes dos alunos, penso que também é importante o professor desenvolver essa atitude nos alunos e, portanto, fazer com que essa inclusão seja vivida de forma cooperada e tirando partido das diferentes capacidades dos alunos exatamente para essa integração. Eu estou-me a lembrar de um exemplo que eu ouvi e teve a ver com a participação aqui num seminário de uma educadora de infância e ela acabou por contar algo que não estava previsto mas que foi muito interessante. Ela tem um menino autista no seio do seu grupo e o modo como ela valorizou a evolução dessa criança, que como é evidente não evolui ao mesmo ritmo que os outros mas também fez essa evolução, e depois o modo como todos os outros colegas o acolheram e como sentiram essa evolução e esse marco significativo na evolução do menino autista. Ele não comunicava e foi evoluindo até ao ponto de conseguir contar uma história, não de um modo narrativo mas com frases um bocado soltas mas com algum elo de sequência entre as coisas e esse momento foi muito vivido por ela, enquanto educadora, mas também pelos alunos que ficaram estupefactos e valorizaram essa conquista.

Na sua UC está presente esta consciência de resposta à diversidade em sala de aula? De que forma é feita esta abordagem?

A heterogeneidade é equacionada não especificamente em termos de NEE mas em termos gerais, pois mesmo os meninos que não têm NEE têm diferentes necessidades, diferentes ritmos, portanto, há uma aposta numa diferenciação que tem a ver com o adequar o trabalho àquilo que requer em termos curriculares do grupo, ou seja, vamos imaginar que há o lançamento de uma tarefa que pode ser proposta para toda a turma. O modo como ela é explorada pode permitir diferentes desenvolvimentos, ou seja, pode ter uma abertura tal que seja possível as crianças serem bem

sucedidas na realização das tarefas em diferentes níveis. Vamos pensar numa diferença que é mais dos alunos que também têm muitas capacidades e precisam de ser desafiados, têm de ter essa diversidade de pontos de extensão ou aprofundamento, de modo a que para todos os alunos, de acordo com os seus diferentes ritmos e capacidades, aquela tarefa responda por um lado a um desafio para promover a aprendizagem mas, por outro lado também, ser adequado para serem capazes de...

Para além disso, há também algum modelo curricular que prevê, por exemplo, um tempo que não é de grande grupo e que é gerido de modo autónomo pelos alunos, podendo trabalhar nas áreas e ao nível que, de facto, precisam, potenciando o apoio seja do professor, seja em trabalho colaborativo entre alunos.

Isto é feito no âmbito das UC mas também muito na prática pedagógica pois quando os alunos estão no terreno é que se consegue operacionalizar o que isso significa.

Pensando nos professores que recebem a sua formação nesta escola, consegue nomear aspetos fortes da sua preparação?

Eu tenho alguma dificuldade de modo taxativo dizer que estão bem preparados. É sempre nossa intenção que saiam bem preparados e também tenho testemunhos que quando os nossos estudantes saem daqui e chegam aos terrenos de prática há um referencial positivo relativamente à preparação dos nossos estudantes e isso também me agrada porque é um *feedback* positivo do exterior. De qualquer modo, para lá dessa boa preparação, já vou tentar elencar em que aspetos são fortes, também tenho a consciência de que a formação tem de ser continuada e não há nenhum aspeto que já não precisam de mais formação e estão preparados para todos os desafios profissionais, não é assim. No que é que os nossos estudantes sairão bem preparados? Penso que saem com alguma consistência em termos de conhecimento científico, estou a falar nos conhecimentos matemáticos no meu caso, nestes novos modelos pós-bolonha vem prever uma série de créditos em que isso está salvaguardado, ainda assim está aquém daquilo que de facto é preciso, tem de ser uma área na qual se tem de continuar a investir. Saem também com uma ideia de gestão curricular, de interligar as áreas, por exemplo nestes novos planos foi uma área que tentámos investir bastante, a área da integração curricular, parece-me que nestes novos cursos está a surtir algum efeito e também alguma capacidade em termos de planificação e na previsão da resolução dos alunos e eles ganham muita capacidade de conseguirem prever as estratégias e as resoluções dos alunos para depois poderem prever as atuações docentes em conformidade e isso é algo que podemos dizer que terão dificuldade por não terem trabalho no terreno, mas devido à nossa abordagem focada e consistente nisso vai-lhes dando muitas ferramentas.

E em termos de fragilidades?

Eu penso que no plano de estudos, conforme nós o temos, há algum défice de preparação específica para a heterogeneidade das turmas e, portanto, para ter uma atuação inclusiva. É claro que eles têm uma UC focada nesse aspeto mas é uma UC com muito poucos créditos e não estou a dizer isto só por aquilo que me parece, mas também colocando aqui em cima da mesa as vozes dos nossos estudantes. No ano passado, no encontro que nós fizemos dos mestrados profissionalizantes e tiveram uns momentos autónomos para debater diversas problemáticas, foi um dos aspetos que eles salientaram que o curso ainda não os prepara com as ferramentas necessárias. É claro que numa escola quem dá a resposta a estes problemas é uma equipa multidisciplinar mas, mesmo assim, a maior parte do tempo a resposta é do professor titular e eles sentem essa fragilidade.

Consegue apresentar algumas sugestões ou alterações à formação inicial para que seja possível contribuir para este perfil de professor inclusivo que se pretende nas nossas escolas, de modo a dar resposta à diversidade?

Está a colocar-me uma questão para a qual eu nunca tinha pensado de modo mais refletido ou fundamentado, mas agora que me está a colocar a questão, penso que, eventualmente, poderia existir algo que nem sequer demos os primeiros passos para, mas talvez contribuísse para colmatar esta falha, que é existir um maior trabalho de articulação entre os professores que têm essa especialidade nesta casa e os docentes das didáticas específicas, de maneira a poder integrar algum conhecimento específico. Eles acabam por ter uma UC muito pequena e as nossas têm alguma maior expressão e exatamente porque não há esse trabalho de articulação, damos uma resposta mais em termos gerais e não na área desse conhecimento especializado.

Aqui na escola de formação sente necessidade de diferenciar o trabalho em sala de aula? Reproduzir os modelos de diferenciação que falávamos há pouco?

É assim, falando pessoalmente na minha prática, não reproduzo tal e qual este modelo que estava a dizer. No entanto, como a maior parte das minhas aulas tem uma metodologia muito assente na exploração de tarefas seja na vertente científica, seja de natureza didática, há um momento de exploração autónoma dos alunos em que eu vou circulando pelas mesas, vou interagindo e dando alguma resposta mais diferenciada consoante as questões que me colocam. Também há momentos coletivos em que se discutem vários aspetos.

Para além disso, também temos previsto nos horários a orientação tutorial no desenvolvimento dos trabalhos e vamos dando resposta às necessidades. Nunca fazemos em termos da gestão algo completamente individual, normalmente é em pequenos grupos, apoiando o trabalho que está a

ser desenvolvido. No entanto, por exemplo no ano passado, eu própria fiquei surpreendida com os resultados dos testes de avaliação individual. Quando andava a circular pelos grupos todos estavam a desenvolver muito bem o trabalho, claro que dava conta de elementos mais apagados, menos participativos, mas não me apercebi e penso que foi a 1ª vez que me aconteceu e fiquei mesmo admirada, eu não dei conta da disparidade de competências e do conhecimento que se estava ali a passar e só nos testes é que percebi com intervalos de classificação muito díspares, havia alguns elementos que não estavam a acompanhar e eu não dei a devida atenção e isso falhou-me o que me levou a refletir que só isto não chega. Este ano continuei a usar o mesmo sistema de ir circulando mas, reportando-me sempre ao que aconteceu o ano passado, tentei estar mais atenta às prestações individuais dentro do grupo.

Nunca nenhum aluno lhe propôs a abordagem de situações com alunos com NEE nas didáticas que leciona?

No âmbito das UC não. Depois na prática surge, como somos nós das didáticas que acompanhamos as práticas, ao caracterizarem a turma e ao terem uma atenção específica a determinados alunos, aí pedem um apoio em que faça sentido aquilo que estão a trabalhar de maneira a que haja diferentes níveis de adequação para todos estarem a trabalhar. Normalmente esta interpelação é apenas em contexto de prática. Geralmente quando fazem ensaios de planificações no âmbito das UC antecipam, prevêm aquelas situações dos alunos que serão a maioria e não surge essa preocupação.

Há mais alguma coisa que queira acrescentar?

Só para finalizar, um bocadinho para completar a questão inicial de como é que trabalho no âmbito das UC para desenvolver nos formandos a consciência da educação inclusiva: uma ideia que é sempre muito discutida e recorrente, é a preocupação que em termos éticos o trabalho profissional é o de exigir uma educação para todos. E este para todos, é mesmo para todos e não ficarmos satisfeitos se for para a maioria. Qualquer aluno que não esteja a ser bem sucedido nas aprendizagens requer o nosso investimento.

Muito obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 21**Transcrição de Entrevista – Formador de Professores 6 (FP6)****Pensando num perfil de professor inclusivo, que competências, capacidades e conhecimentos lhe ocorrem logo à partida?**

O que me ocorre logo é a mentalidade, as atitudes. É uma formação para a aceitação da diversidade, portanto, de certa forma um professor que sai de uma escola de formação e que será um professor inclusivo, tem de ser muito recetivo e muito aberto à diversidade dos alunos que encontra, quer em termos de competências, quer em termos de processos de aprendizagem...a diversidade nas suas mais diversas formas. Alguém que aceite, sabe lidar e sabe dar resposta e aí já se entra mais nas competências de natureza pedagógica porque para se saber dar resposta à diversidade também se tem de conseguir conceber contextos de aprendizagem diversos e propostas de atividade que permitam a diversidade de respostas.

Eu penso que o primeiro é muito a atitude de aceitação da diferença e do respeito pela diferença, penso que isso é fundamental.

A seguir a isso, a aquisição de um conjunto de competências, eu diria de natureza mais profissional, que têm muito a ver com, por um lado, o saber gerir o grupo/turma e de organizar a classe e o espaço de aprendizagem de modo que permita múltiplas atividades, escolhas e múltiplas respostas aos interesses dos alunos e, por outro lado, competências ao nível do trabalho com outros, nomeadamente, o trabalho com outros professores e com os pais. Eu penso que a inclusão não se compadece com a intervenção única do professor, o professor precisa de trabalhar com outros, encontrar respostas, discutir com outros. As questões que os meninos colocam para serem integrados, para participarem e terem sucesso exige que o professor seja, de facto, quase um controlador de tráfico aéreo, acho que é uma metáfora engraçada para dar resposta às necessidades.

Claro que o interlocutor privilegiado é sempre o professor de educação especial e, eventualmente, outros técnicos. O ser capaz de cooperar é fundamental e de encontrar dinâmicas em sala de aula que permitam aos alunos escolher, eu penso que, de certa forma, uma prática tradicional não se compadece de todo com a inclusão. Eu constatei isso quando fiz o meu mestrado, quando colocamos lá o aluno com NEE, esse aluno torna-se um analisador profissional das práticas do professor e vê de cima as dificuldades que ele tem em gerir o tempo, em gerir o espaço. Eu acho que o que exige mais a inclusão são competências de natureza pedagógica do professor, que têm de ser trabalhadas na formação. Eu penso que na formação inicial temos apenas uma cadeira

de opção sobre este tema na licenciatura e, numa sociedade que se pretende inclusiva, não deveria ser uma cadeira opcional.

Claro que o ideal seria que todos os professores nas suas didáticas dissessem: há os meninos que aprendem e depois há os que têm dificuldades em aprender e o que fazemos perante estes? Mas isso não acontece e enquanto isso não acontece, eu acho que tem de haver sempre uma disciplina sobre o tema e acho que já não lhe chamaria o que se chama, acho que lhe chamaria educação inclusiva, pedagogia inclusiva, qualquer coisa que apontasse para aí.

Eu acho que há que trabalhar muito a ideia de que o professor é fundamental para conseguir transformar as capacidades e competências do aluno, eu há tempos li umas coisas de uns autores ingleses sobre pedagogia inclusiva e o conceito de transformabilidade e achei encantador este conceito, a ideia de que o professor tem de acreditar que todos os meninos podem transformar a sua capacidade de aprender e que isso depende da sua ação enquanto professor. E portanto, é sempre possível transformar a capacidade de aprender, não é algo que seja estático e inato e que não é mutável, que era muito a perspetiva que nós tínhamos antes, o aluno tem um determinado diagnóstico e fica rotulado com aquilo e isso justifica tudo.

Esta ideia de transformabilidade acho que é uma ideia engraçada e interessante de ser passada aos nossos alunos.

Vou fazer agora um seminário para o mestrado de 1º ciclo e eu propus o tema da pedagogia inclusiva para lhes passar um pouco estes conceitos que acho que é importante que eles percebam. Até porque em algumas situações de estágio, acho que só vi uma vez, mas fiquei tão contente de ver: numa sala um professor que tinha uma forma de organização da sala e de dinamização com os alunos que permitia a permanência a tempo inteiro de um aluno autista, um aluno com severos problemas. Ele tinha um cantinho onde podia estar quando ficava mais agitado e tinha lá as coisas que gostava, pois era muito obsessivo com determinados livros de que gostava mas, por vezes, chamavam-no e ele participava nas atividades do grupo, depois os colegas ajudavam-no a desempenhar as tarefas que lhe estavam atribuídas. Eu vi isso há uns dois anos e fiquei encantada com esta situação de verdadeira inclusão, depois o que vejo na maioria das vezes são situações temporais, está aqui um bocadinho, está ali outro bocadinho...mas assim a tempo inteiro e a participar e a ter a liberdade de não participar que por vezes é importante.

Pelo que afirma, que ainda só viu ainda uma vez esta realidade, os contextos de estágio não serão realidades com uma verdadeira inclusão...

Não, não são...vamos lá ver, eu procuro contextos em que haja situações de integração em escolas de referência. Aquele exemplo que dei há pouco foi numa dessas escolas de referência em que

assisti às boas práticas mas também já lá vi salas em que o aluno autista está lá a um canto e ninguém faz nada com ele.

Eu procuro de alguma forma contextos de integração que os alunos observem e vejam o que os professores fazem e depois reflitam sobre essas questões. Eu penso que a PES é, sem dúvida, uma UC que permite aos alunos refletir, perceber como é que acontece, porque estão os meninos mais tempo ou menos tempo na sala, o que são as unidades de ensino estruturado, enfim...entrar um bocadinho neste mundo da educação inclusiva.

Há pouco dizia que o ideal seria que todas as didáticas operacionalizassem esta temática. Como acha que isso poderia ser feito?

Para todos os professores desta casa abordarem esta questão, passaria pela equipa de educação especial realizar uma ação qualquer de sensibilização para que em todas as UC das didáticas os professores tivessem a preocupação de referenciar estratégias e de abordar aqueles meninos que têm dificuldades em aprender...mas dificuldades em aprender não centrando nas problemáticas que são comuns. Poderia ser por aí, mas não sei.

Há também a preocupação dos professores estabelecerem a interdisciplinaridade entre áreas, por exemplo a matemática e a história, porque não fazerem alguma experiência a este nível e incluindo esta área?

Outra hipótese, e eu acho que era desejável, que houvesse uma cadeira obrigatória sobre educação ou pedagogia inclusiva, em que, de facto, estas questões por um lado das atitudes e por outro das atitudes pedagógicas fossem trabalhadas e que se percebesse quais são os contextos e o tipo de dinâmicas pedagógicas que são mais facilitadoras da inclusão e os que não são. Eu acho que isso teria de ser trabalhado e começando até pelas crenças dos próprios jovens que chegam aqui e que provavelmente já terão uma postura diferente da que tinham dantes porque provavelmente já viveram situações de integração nas suas turmas e poderão estar mais recetivos, embora poderão ter medo de não saber como fazer.

Depois, eu acho que só se aprende a lidar com a diferença e a trabalhar com estes meninos, lidando com eles. Por isso a PES é fundamental para não terem medo. Quando eu às vezes dou essa cadeira optativa, que nem sempre sou eu que dou, tento pôr filmes, tento pô-los a falar das experiências que tiveram com colegas com problemas muito também para trabalhar essa questão das atitudes que têm face à diferença. Também o ser capaz de pensar a escola de outra maneira, não é uma escola que está ali para classificar e separar os bons dos maus, mas uma escola que tenta que todos atinjam o seu máximo nível, que é diferente de miúdo para miúdo, de criança para criança.

A professora acha que aqui na escola de formação assistimos a práticas que vão nesse sentido?**Estou a referir-me à questão do isomorfismo...**

Eu penso que alguns professores terão essa preocupação, mas ainda somos poucos. Temos de caminhar mais para essa capacidade de vivenciarem nas aulas que têm connosco situações que depois podem transpor para as práticas deles. Portanto, não podemos continuar a fazer aulas centradas no ppt e depois querer que cheguem às salas de aulas deles e tenham dinâmicas muito ativas, porque depois chegam lá e também quererão levar o ppt. Temos que nós na formação inicial pô-los a pensar, criar situações problemáticas, fazer trabalhos a pares, dar hipóteses de escolher temas, formas de trabalho, uma maior maleabilidade nas nossas aulas.

Eu penso que vimos caminhando nesse sentido, eu própria acho que venho caminhando nesse sentido porque acho que é muito importante poderem reproduzir o que vivenciam, depois se nas salas de aulas de 1º ciclo virem isso melhor ainda. Claro que às vezes eles estagiam em salas de aula com modelos muito tradicionais e em que é difícil perceber como é que aquele menino se vai lá integrar e como os próprios professores são muito estigmatizantes para as crianças, mas esses contextos também lhes permitem pensar de modo crítico e eventualmente imaginar e equacionar soluções que sejam inovadoras.

Recordo-me de no ano passado de uma das minhas alunas que foi parar a um contexto o mais tradicional possível e ela conseguiu dar uma volta completa àquela turma e conseguiu pôr os meninos autónomos, a escolher, com planos individuais de trabalho e o professor cooperante aderiu e aprendeu imenso com a estagiária, era uma aluna extraordinária. Assim era possível todos os meninos serem aceites, não eram casos de alunos com deficiências mas com graves problemas emocionais, pois era um contexto económico desfavorecido, um bairro complicado.

Um dos pontos do guião centra-se nos aspetos positivos e os pontos fracos da formação inicial nesta escola e gostava de ouvir a sua opinião quanto a isto.

Eu acho que um dos pontos fortes, provavelmente, são as didáticas. Há aqui uma grande preocupação de ensinar muito a didática do português e da matemática, sobretudo estas duas áreas eu sinto que os alunos têm ferramentas. Quais são as áreas que eu considero fracas ou inexistentes? A área da avaliação não existe, não se concebe num curso de formação de professores que não haja uma cadeira de avaliação escolar, não sabem nada e isso é uma lacuna. Acho que também devia haver uma cadeira que os pusesse a pensar nas questões da relação pedagógica e da epistemologia da educação, que os pusesse a pensar as questões da educação e da pedagogia, porque quando se lhes fala da relação pedagógica eles pensam que se lhes fala da relação afetiva com os alunos e não tem nada a ver. Precisavam de formação a este nível.

Penso que também podia haver um maior investimento na psicologia do desenvolvimento, eu acho que eles não sabem muito bem e deviam saber até para identificar os problemas nas crianças, o saber como funciona uma criança aos 6, aos 7, aos 8, aquilo que é esperado em termos das diferentes áreas e eu estou a falar do desenvolvimento normal. A formação neste âmbito existe mas não é o suficiente.

Depois há todo um conjunto de temáticas que, de certa forma, a escola inclusiva exige e que não são de todos abordadas na formação, que é: o trabalho com adultos, o trabalho com pais, o trabalho em equipa, como é que se gere uma reunião de equipa, técnicas de resolução de problemas, enfim, coisas que o professor tem de saber lidar no seu dia-a-dia. São outras competências que não são para a sala de aula mas o professor tem de ter e a formação ainda não abrange de todo e eu penso que havia toda a conveniência que aparecessem já na formação inicial. É um conjunto de ferramentas que não sei como lhes chamaria, que são outras dimensões da profissão e que no caso da inclusão são fundamentais.

A formação também podia entrar por aí e não estar tão vinculada só à matemática, as ciências, ao português, mas a todo um conjunto de competências que são transversais e que não são, ainda, trabalhadas e descentrar um bocado das deficiências. O problema é que quando se fala de NEE fala-se de deficiências, acho que faz mais sentido falar de educação inclusiva porque na educação inclusiva falamos de deficiência mas falamos também dos outros meninos todos, de diferentes etnias, etc.

Eu penso que provavelmente os professores só precisarão de saber pormenores sobre as deficiências quando lhes surgir um caso e aí eu acho que a formação contínua e a pesquisa que o próprio professor faz é bastante e até mesmo o apoio do professor de educação especial pode ajudar. Até mesmo em relação ao nosso curso de educação especial, este está muito centrado na deficiência e precisaria de levar uma grande volta. Estamos num modelo dos anos 70, não damos aos professores nada para eles promoverem a inclusão, o que lhes damos é para promover a segregação, não lhes dizemos o que podem fazer para conseguir que este menino esteja em sala de aula, o que podem fazer com a escola, o que podem fazer com os professores, o que podem fazer com os pais para que aquela criança participe e para se tornar numa figura que está por trás e não um participante ativo.

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 22**Transcrição de Entrevista – Formador de Professores 7 (FP7)****Tendo em conta o tema deste estudo, gostaria de ouvir a sua opinião sobre a formação inicial dos professores para a atuação em contextos inclusivos e heterogêneos.**

Quando falamos da heterogeneidade eu vejo a diversidade que temos hoje em dia dos nossos alunos e depois a área das NEE que não é o meu campo e sobre isso não saberei falar. Portanto, consigo tecer considerações gerais como todas as pessoas mas especificamente para as NEE não. O plano de estudos dá-me ideia que poderá cobrir e preparar minimamente os professores ou relativamente bem para a diversidade que vão encontrar, mas tenho dúvidas se em profundidade. Mas eu tenho dúvidas se em profundidade para a educação inclusiva, assim como para todas as áreas, estamos a falar de um 2º ciclo, esta é a minha opinião pessoal, em alguns aspetos é quase só deixar a sementinha e depois estes aspetos não são de todo aprofundados aqui na formação inicial.

Eu diria que eles estão preparados para a educação inclusiva como diria que estão preparados para outros conteúdos. Talvez os conteúdos científicos sejam um pouco mais aprofundados porque é uma preocupação desde a licenciatura até agora. Se falarmos na educação inclusiva, eu acredito que os alunos saem daqui sensibilizados para essa questão, duvido que com o aprofundamento e com o tempo necessário para abordar estas questões.

Em todas as áreas, costumo dizer-lhes isso, é preciso investimento na formação contínua. Não levam daqui receitas, a formação não termina aqui, começa aqui e depois é algo que tem de ser alimentado e a educação inclusiva ainda mais, porque cada contexto é muito específico, cada caso tem as suas especificidades em que não é possível dar uma resposta tão abrangente.

Na sua UC como é feita esta abordagem à heterogeneidade?

Esta abordagem é feita havendo um conteúdo na FUC que aborda a diversidade linguística e cultural e havendo espaço também para preverem momentos de diferenciação pedagógica. Portanto, no trabalho da língua em que momentos, em que situações é que podem diversificar e diferenciar e aqui estamos a falar sobretudo em diferentes ritmos. Mas eu não foco as NEE, eles têm uma disciplina específica para isso, eu não entro nesse caminho porque não é a minha área de especialização.

Há este espaço para pensarmos nestes casos, por exemplo salas em que temos alunos que não têm o português como língua-materna no 1º ciclo, no 2º ciclo e depois esta questão da diferenciação pedagógica mas é uma abordagem muito superficial, como todas as abordagens de todos os conteúdos do programa.

Como acha que se poderia operacionalizar para se trazer a temática das NEE às diferentes didáticas?

Eu acho que tem de haver logo uma preocupação desde o início, desde a licenciatura. Não ser uma UC opcional mas sim uma disciplina e uma preocupação explícita no currículo, portanto, os planos de estudo têm de dar cobertura a esta fragilidade que existe.

De uma forma geral acha que os alunos demonstram essa preocupação?

Sim, sem dúvida, por isso é que eu digo que eles estão sensibilizados para o tema, porque eles próprios mostram essa necessidade e sentem falta e identificam esta lacuna na formação. Em termos de receção tem espaço para acontecer e seria muito bem acolhida pelos estudantes e por parte do corpo docente também.

E em termos da PES, que tipo de experiências têm sido vividas neste âmbito?

Eu não tenho acompanhado muitos casos de PES e não tenho bem a ideia mas a perceção que tenho é que acaba por ser uma inclusão muito pouco inclusiva, os miúdos saem das salas, casos que não se sabe exatamente o tipo de acompanhamento que recebem...portanto, é esta a perceção que eu tenho do terreno e passa-se o mesmo no 2º ciclo, não é o ideal para os alunos e devíamos ter isso em atenção.

Que pontos fortes e fracos consegue identificar nos alunos que recebem aqui formação?

Eu não sei como posso dizer isto...eu acho que eles saem com muitos pontos fortes. Se pensarmos no plano de estudos e no pouco tempo que eles têm para tudo e o facto de termos semestres com semanas muito reduzidas e que nessas 13 ou 14 semanas conseguem desenvolver aprendizagens, desenvolver trabalhos e nas práticas conseguem corresponder ao que lhes é pedido, eu tenho de lhes reconhecer muitos pontos fortes.

Quanto aos pontos fracos que poderão ser identificados decorrem também de fragilidades globais ao nível das condições que não são institucionais mas sim impostas pela legislação; a pouca prática pedagógica, mais tempo de contacto com o terreno e uma maior interação e reflexão sobre a prática.

Eu não posso dizer que é um ponto fraco mas posso dizer que acho que é um ponto a melhorar.

De facto, eles não têm tempo para respirar, a profissão também se constrói e requer tempo de reflexão, tempo de paragem e distanciamento e eu acho que isto não acontece e estamos aqui num ritmo alucinante.

E nesse ritmo alucinante sentiu alguma vez necessidade na sua prática de diferenciar o trabalho junto dos alunos em formação?

Sim e acho que cada vez mais se notam diferenças de grupo para grupo, ajustes que têm de ser feitos, propostas de atividades que vão sendo diferenciadas. O conteúdo é o mesmo mas abordado de formas diferentes. Às vezes nem é pelo nível de desempenho mas sim pelas características pessoais dos alunos, quando são mais participativos, menos participativos, etc.

Acha que os alunos têm consciência dessa mensagem implícita quando diferencia o trabalho?

Nem todos.

Regressando ao bloco 1, gostaria de saber que competências, conhecimentos e atitudes lhe ocorrem de imediato quando se fala num perfil de professor inclusivo?

Eu acho que um ponto de partida é uma característica muito humana, saber ouvir os alunos, vê-los, respeitá-los é algo que não acontece ultimamente. Estamos num ritmo tão alucinante que olhamos apenas para números numa sala. Eu acho que esta característica humana num professor é fundamental, tudo o resto pode ocorrer mas ocorre num processo muito mecânico se não existir esta característica. Aliás, o perfil do aluno para o século XXI foca muito esta base que é fundamental e sem isso...podemos ter um bom conhecedor científico mas sem esta vertente tenho dúvidas se será um bom mediador, um bom educador quer inclusivo, quer não.

Em termos de conhecimentos, é óbvio que tem de ter boas bases científicas, segurança para transmitir os conhecimentos e um bom conhecimento das metodologias e de como poderá diferenciar os processos. Se eu tiver um conhecimento científico aprofundado mas não tiver um conhecimento didático-pedagógico tenho dificuldades em perceber como irei pôr aquilo em prática ou como saio daquela receita.

Eu acho que também é preciso flexibilidade e segurança e esta decorre dos conhecimentos didático-pedagógicos que foram adquiridos e vão sendo adquiridos, a profissão vai-se construindo.

Há mais alguma sugestão ou opinião que queira acrescentar?

Eu acho que as mudanças são sempre utópicas neste momento porque estamos muito condicionados. Mas acho que precisamos mais tempo, mais tempo para tudo: mais tempo com os alunos em sala, mais tempo de prática e também um ritmo menos acelerado.

A profissão precisa de maturação, problematização, questionamento e não temos essa possibilidade mas, lá está, é muito utópico porque estamos condicionados.

Grata pela sua colaboração!

ANEXO 23

Transcrição de Entrevista – Formador de Professores 8 (FP8)

Que competências, conhecimentos e capacidades considera fundamentais no perfil de um professor inclusivo?

Para já a equipa de formação dos estudantes tem de ser uma equipa que tenha essa perspetiva de formação inclusiva e que esteja devidamente atualizada no que respeita às questões das ciências da educação, das didáticas, etc. e também dos objetivos que se tem na formação dos estudantes. Muitas das vezes as equipas funcionam de maneiras diferentes porque têm perspetivas sobre a formação e sobre as práticas totalmente diferentes.

Para mim, uma boa formação de professores, é uma formação que prepara os estudantes com os contributos do conhecimento científico, das unidades curriculares da área educacional geral, as didáticas e depois as práticas, portanto, os contextos da prática têm de estar em linha de continuidade com esta linha de formação, para que os estudantes possam transpor para a prática os conhecimentos aprendidos aqui. Contextos esses que, na minha perspetiva, têm de ser contextos em que o professor não assuma o principal papel no processo de ensino-aprendizagem, que envolva as crianças, que a gestão, organização e desenvolvimento curricular seja completamente partilhado pelos alunos e que as crianças com NEE ou com algumas dificuldades de alguma ordem sejam completamente incluídas nesta organização e gestão, pois todos têm capacidades para fazer algumas coisas mesmo que tenham de ser acompanhados pelos colegas mais competentes, digamos. Se isto for feito, esta criança com NEE ou crianças com mais dificuldades que temos nas nossas escolas, com redes experienciais menos abrangentes, com pouco interesse pela escola, porque nem sempre as dificuldades estão relacionadas com deficiências. Portanto, se a organização de sala de aula as contemplar naquele processo e a disponibilidade do professor e dos colegas para as ajudar a prosseguir for bem enquadrada e bem pensada, essa escola é uma escola inclusiva. Eu acho que estas barreiras mais emocionais e sociais são as mais importantes de ultrapassar para conduzir a criança a progredir. Como sabe, nas escolas de 1º ciclo, muitas vezes crianças sem necessidades nenhuma acabam por ter necessidades decorrentes das práticas dos professores e dos modos como trabalham com elas. Aquela coisa do “aquele é NEE” dá-me logo a referência do tipo de professor que é e de que aquele contexto não é bom para a prática.

Na prática educativa supervisionada tem a preocupação de procurar contextos educativos em que os alunos possam experienciar essas práticas inclusivas?

Quer dizer, não temos todos. Eu como coordenadora da prática gostaria que tivéssemos mas como já disse há pouco, aqui as pessoas trabalham pouco em equipa, arranjam sempre forma de fugir ao trabalho em equipa porque as perspetivas são completamente diferentes.

Há aqui um mito que é: os meninos têm de ir estagiar para a escola pública. Ok, podem ir estagiar para a escola pública, não tenho nada contra. O meu filho estudou toda a vida na escola pública, portanto... Agora, se estou a fazer formação de professores e se em termos de rentabilização dos professores formadores, por exemplo, tendo eu catorze estudantes para supervisionar, não consigo na escola pública encontrar 14 professores, nem 5, nem 4, nem 3 professores com boas práticas. Eu não tenho tempo para supervisionar os estudantes que estão em observação. Se tenho os estudantes salpicados pelas escolas públicas não vou conseguir e tenho dúvidas se consigo sequer esses professores com boas práticas. Também temos de procurar aqui na área e perto da escola de formação porque como sabe a prática é feita com a orientação de um professor mais generalista e professores das didáticas, portanto, os meus colegas das didáticas não querem ir para qualquer contexto porque há despesas de deslocação que ninguém nos paga e do tempo que se perde que ninguém compensa. Portanto, eu não encontro professores com boas práticas no perímetro mais próximo da escola, logo, tenho de ir para contextos privados, aliás, o despacho da criação dos cursos diz que os contextos devem ser públicos ou privados, desde que as práticas dos professores se caracterizem por práticas de supervisão e práticas inovadoras.

Nas escolas públicas não podemos ir para lá e, por isso, eu acho que devemos ir para as privadas pois tiveram um grande cuidado quanto ao modelo pedagógico a implementar, relativamente às competências a desenvolver nos alunos do 1º ciclo e um grande cuidado na formação docente dos professores que se encontram nessas práticas. São escolas que usam os instrumentos em uso na sociedade, os telefones, ipads...em vez de mandar guardá-los podem pôr em uso ao serviço da aprendizagem, são alunos que gostam da escola, desenvolvem competências de autonomia, responsabilização, intervêm, etc.

Se tenho esses contextos perto da escola de formação e posso estar lá uma manhã e rentabilizar o tempo de observação a uma série de estudantes num bom contexto, porque não? Eu não tenho é de ter esse preconceito da escola pública, porque a escola pública não me permite ter a oportunidade de fazer um bom trabalho e de ter os alunos num bom contexto. Mas isto é a minha perspetiva mas não é a perspetiva de todos os professores, por isso é que há estudantes que estão em contextos de modelos pedagógicos como o MEM, o *HighnScope*, *Pestalozzi* e há outros em que os alunos estão na

escola pública em que os professores usam o manual escolar e passam a página 1, à página 2...que não são os bons contextos.

Tem tido *feedback* dos alunos nesse sentido?

Ainda o ano passado os alunos se revoltaram e disseram “basta”. Na minha perspetiva o que devia haver aqui era um trabalho de equipa na busca desses contextos e não como está a ser feito. Isto cria na equipa alguns problemas na gestão deste processo, não há uma política conjunta para tomar as melhores decisões sobre a prática, não há uma discussão sobre que tipo de contextos, etc.

Eu escolho claramente os contextos, eu não quero os meus alunos em qualquer sítio, quando vou procurar os contextos sou eu que escolho as características que esses professores deverão reunir.

A professora acha que o facto de experienciarem essas práticas ajuda-os a formar aquele perfil que falávamos há pouco?

Acho que sim...quando os ponho nestes contextos não é para irem aprender o modelo MEM ou *HighScope* e depois irem replicar tipo fundamentalistas, eu acho que o fundamentalismo não é bom em nada, muito menos na prática, mas é para eles terem outras experiências diferentes das que tiveram enquanto alunos, porque se formos para algumas escolas públicas as experiências que eles tiveram e que eu tive e que agora tenho 61 anos é muito semelhante, só a relação mudou, os textos mudaram, estão adaptados a uma escola democrática. Os professores dizem mal dos alunos a toda a hora, basta ir a uma sala de professores e ver como os professores reagem quando um aluno bate à porta: “Vai-te embora, estamos a descansar...”. Basta ver quando se abre a porta da sala de aula no intervalo, percebe-se logo através da forma como saem da sala.

Estes estudantes vão para estes contextos que são contextos de excelência e se temos aqui tantos nesta região, é de aproveitá-los e valorizá-los, ainda por cima as pessoas são fantásticas porque nos abrem a porta e nós não lhes damos nada em troca, não pagamos nada e isto exige um trabalho e dedicação que é só para alguns e estes estudantes acho que aproveitam o máximo, basta ver a sua motivação e alegria com que estão em estágio, trabalham imenso e ali acabam por recolher elementos para construir o seu próprio modelo pessoal de professor. Vão buscar um bocadinho ao que aprenderam enquanto foram alunos, a cada um de nós na formação nas disciplinas que temos com eles e se todos nós trabalhamos numa perspetiva inclusiva e se os contextos privilegiarem estratégias e processos inclusivos com os alunos na sala de aula, eles aprendem isso e percebem isso. Não é só dizer que estamos numa sociedade inclusiva em que todos os meninos têm o acesso à educação, e o sucesso? Eles têm de saber implementar este processo, têm de saber diferenciar, implementar processos de diferenciação pedagógica porque o segredo está aí...é difícil e por isso não

é a teoria que vai ajudar, nós podemos falar disso mas eles têm de ir para a prática para transformarem esses saberes disciplinares em saberes profissionais, para experimentarem e verem esse tipo de processo...

E nas suas práticas permite aos alunos a proximidade com este trabalho diferenciado? De que forma é que dá resposta à diversidade também existente na formação?

Sim, eu faço isso. Eu dou-lhes uma UC que é Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva que é uma UC partilhada mas aqui a perspetiva dos professores também é completamente diferente, ou seja, eu acho que tem de ter uma forte ligação à prática. Toda a parte que eu faço é nessa perspetiva, de diferenciar o trabalho, de incluir os alunos, de organizar todo o trabalho do professor e dos alunos, de maneira a que o aluno consiga participar. Devo dizer que alguns alunos acham que aquilo é utópico, que não é possível fazer e já me disseram, claramente, “professora, isso é impossível fazer”, porque eles nunca tinham visto. Quando vão para os contextos de estágio com qualidade, percebem que é possível e é ainda muito mais do que aquilo que imaginavam.

Os estudantes que tenho na prática acabam por acreditar, os que não tenho, acham sempre que é utópico e que eu é que sou idealista. Nesta UC, ainda há pouco falava com o colega, temos de nos organizar melhor porque depois os alunos contestam um pouco, que é a parte que é dada mais importância às questões da deficiência, da classificação e os alunos querem mais coisas práticas em sala de aula. Os processos de diferenciação pedagógica são quanto baste para fazer o trabalho na sala de aula e os alunos que vão para bons contextos percebem isso e depois acabam por ser excelentes professores. Todos os alunos que tenho estão a trabalhar em contexto privado, como sabe, não há alunos na escola pública e os alunos que estão no privado estão em contextos desta natureza, porque estes contextos quando recrutam professores, fazem a seleção com base na nota da prática e dos contextos de prática em que estiveram, porque é nesses contextos que se aprendem aquelas coisas, aquelas estratégias que desenvolvem nos alunos todo o tipo de competências, sobretudo aprender a aprender, de encontrar respostas, a serem autónomos e responsáveis, saberem planificar o seu dia, através de processos isomórficos.

Basta entrar numa sala destas para perceber que os miúdos estão felizes, estão contentes. Eu acho muito sinceramente que é uma pena esta escola de formação não se organizar para proporcionar contextos destes para todos, porque há!

No que respeita a sugestões, o que acha que seria importante transformar na formação inicial, para além das questões dos contextos de prática?

Na formação inicial acho que era importante uma forte relação de todos os professores com a prática. Há aqui professores de didáticas que nunca estiveram numa prática. Uma das críticas que os estudantes fazem é, por exemplo, os métodos de ensino da leitura e da escrita, como é que eu vou ensinar a ler? Ninguém lhes fala nisso e é uma coisa básica que tem mesmo de ser falada e as próprias práticas também deviam ser organizadas para que os alunos pudessem estar em contexto, sobretudo no início do ano letivo para perceberem como é que se faz.

De facto, identificar contextos de prática de qualidade em que possam continuar o trabalho das didáticas, que é fundamental.

E depois a atualização dos professores do ensino superior também, o problema aqui não é só os professores das práticas, a atualização das pessoas que têm à frente turmas de formação inicial, que irão ser professores. Às vezes esquecemos um pouco a nossa própria formação e por isso é que muitas vezes falamos uma linguagem completamente diferente, porque há aqui pessoas que nunca mais fizeram formação/atualização. As pessoas têm de ir aos contextos, têm de ver o que mudou nos contextos, não é só ler a legislação, têm de ir para além disso. Há muito boas práticas nas escolas e as pessoas não as conhecem, falam um pouco de cor. E nos contextos das práticas, estou a falar dos mestrados profissionalizantes, isso ainda é mais imperativo.

Obviamente que tendo 60 anos e deixei a escola há 30 e tal anos para vir para o ensino superior, não estou a dizer que temos de voltar a dar aulas, mas irmos aos contextos e acompanhar os alunos nas práticas é muito importante para, de algum modo, regularmos o que estamos a fazer com as novas competências que queremos desenvolver nos alunos, conhecer a realidade da escola hoje em dia. As competências já estão muito para além das competências do relatório do Jacques Delors e do Perrenoud, falamos disso na UC de Desenvolvimento Curricular, pegamos nisto para fundamentar a intervenção, vamos fazer isto porquê? Isto dá resposta aos porquês de toda a organização e desenvolvimento curricular do 1º ciclo e para que quando estão em contexto de prática percebam que se faz aquilo para que os alunos desenvolvam competências que são fundamentais para os futuros adultos do amanhã e que têm de ser desenvolvidas desde cedo.

De que forma acha que esta UC de Desenvolvimento Curricular e NEE está a contribuir para a formação dos alunos?

Esta UC tem de levar uma volta, este ano tivemos uma avaliação muito baixa por parte dos alunos, eles estão a contestar. Perante a avaliação que fizeram, fui falar com os alunos e percebi que é a articulação entre as duas partes que está a afetar o trabalho desenvolvido, porque é difícil, as pessoas

falam duas linguagens diferentes e depois é também o tentar transformar aquelas coisas mais teóricas na intervenção: o que faço quando tenho uma criança com síndrome de Down numa turma de 1º ano? Como vou diagnosticar essas dificuldades? Qual é a potencialidade daquela criança? Porque como sabemos as crianças são todas diferentes e se orientarmos bem o trabalho, todas têm potencial de aprendizagem. Se investirmos e pusermos todos os recursos ao serviço da aprendizagem daquela criança, ela aprende imenso, fica autónoma, responsável e fica a ser um adulto que, provavelmente, não se pode integrar de qualquer forma num trabalho mas, como adulto, poderá vir a ser um cidadão capaz de tomar conta de si, sem estar a dar problemas às famílias.

Voltamos ao contexto das práticas, todos os contextos que seleciono, estas práticas acontecem, todos têm este tipo de crianças integradas: autistas, aspergers, síndrome de Down e outras dificuldades...e estas crianças têm um acompanhamento e uma orientação do trabalho do professor para aquela criança como há para todas as outras, ou seja, o tempo útil do professor é o mesmo para aquela e para as outras e os colegas estabelecem contratos de cooperação e colaboração entre os colegas mais capazes e alunos com mais dificuldades. Todas essas coisas que são trabalhadas desde o primeiro dia são fundamentais e depois vejo outros contextos e fico assustada porque não percebo o que é que andamos aqui a fazer, essas crianças são postas ali de lado, pintam desenhos e o professor trabalha com o grande grupo, ou seja, a interação do professor e dos colegas com aquela criança não é nenhuma e depois os problemas de comportamento aparecem e os pais muitas vezes não têm conhecimentos para contestar as práticas destes professores. Por outro lado, nos contextos que seleciono os pais contestam quando a prática não é bem orientada, ou seja, há aqui um trabalho, uma colaboração num sentido que me parece mais adequado visto que estamos no século XXI e uma implicação dos pais nos processos completamente diferente.

Considera que esta escola de formação está a ajudar os seus formandos na aquisição de ferramentas para operacionalizar essas práticas?

Em alguns casos sim, mas depois o estudante tem de saber integrar o que vai buscar a cada uma das áreas e tem de haver a capacidade do professor formador conhecer os contextos, quer os da componente mais científica, quer os da componente educacional geral, quer das didáticas...o professor das didáticas tem de conhecer os contextos para que possa ajudar o estudante a transpor os conhecimentos para determinado contexto. Fazer planificações para entidades abstratas eu acho que não tem sentido nenhum. Tem de haver uma maior ligação com a prática.

Na posição em que estou preocupo-me em falar com os estudantes e perceber o que estão a gostar mais, o que estão a gostar menos...

Consegue nomear alguns aspetos fortes e alguns aspetos fracos nos futuros professores aqui formados no final da sua formação inicial?

Posso-lhe dizer quais são as disciplinas que eles dispensam e quais as que valorizam...Nós podemos melhorar as práticas de formação que temos se acharmos que não andamos a ser os melhores e que há coisas a mudar e tivermos a humildade de conversar uns com os outros e perceber que há coisas a mudar e guerras que não podemos comprar. O mundo mudou, a escola mudou e eu não posso querer que os alunos vão para a sala do professor do 1º ciclo e sozinhos desenvolvam as áreas todas do currículo. As escolas boas, mesmo as públicas, têm professores especialistas de música, de educação física, de dramática...obviamente que os nossos têm de ter alguns conhecimentos neste âmbito para poderem dialogar com os outros e saberem integrar o trabalho e organizar melhor. Eu acho que neste momento já nem vão fazer essas atividades porque há professores especialistas que sabem mais e, podendo trabalhar em equipa, conseguem fazer um trabalho articulado de qualidade. Muitas vezes há colegas aqui na escola de formação que não concordam que sejam esses professores especializados e que têm de ser os alunos da formação de 1º ciclo.

O que eu acho que poderia melhorar? A capacitação dos nossos estudantes é, efetivamente, ter aqui uma equipa de pessoas interessadas naquilo que estão a fazer e a refletirem sobre o sentido daquilo que estão a fazer, ouvir os estudantes, porque eles dizem tudo, aquela ideia de achar que os alunos querem comandar é um disparate. Este é um comportamento normal, têm todo o direito e razão de ter os contextos com boas práticas, pois vêem uns em bons contextos e eles em contextos de má qualidade. Portanto, ou seja, uma equipa que trabalhe como uma equipa e não uma equipa completamente fragmentada, porque estes professores vêem dar aulas e vão-se embora e depois há um ou outro que lá se encontram, lá se juntam.

A investigação também aqui ao serviço das práticas e, obviamente, que isto ajudava a definir melhores opções de formação, especialmente no que diz respeito aos contextos.

Há algumas disciplinas que têm de ter uma orientação mais prática, os alunos dispensam algumas disciplinas porque não lhes serve para nada, não percebem o sentido das coisas porque muitas vezes estão a fazer trabalhos e não percebem a intencionalidade daquilo e não conseguem ver nenhuma ligação daquilo com a prática. Quando os alunos dizem que eliminavam esta e aquela disciplina, são disciplinas que eles não entendem qual é a relação com a prática, não entendem a linguagem do professor porque estão completamente desatualizados quanto à prática.

Há mais alguma coisa que gostasse de acrescentar?

Não, vou enviar-lhe alguns documentos da PES para que possa consultar e enriquecer o seu trabalho.

Muito obrigada pela atenção e pela colaboração!

ANEXO 24**Transcrição do Grupo Focal 1 – Estudantes em Formação (GF1)****O que é que vocês entendem por Inclusão?**

AF1: Tentar fazer com que todos os alunos participem nas tarefas, nas aulas, independentemente das suas características, dificuldades...

AF2: Eu concordo com o que a AF1 disse mas acho que tem de se estabelecer a diferença entre o que é incluir um aluno numa turma e integrar um aluno numa turma. Uma coisa é o aluno estar incluído naquela turma porque está lá, faz parte daquele grupo, outra coisa é ele estar integrado e sentir que faz mesmo parte daquele grupo, que os alunos trabalham com ele, que partilham alguma coisa com ele...é tratado com as adaptações que precisa mas está mesmo lá. Nos estágios já assistimos que há alunos com NEE que às vezes nem à sala vão e não fazem parte do grupo.

AF3: Eu concordo com tudo o que elas já disseram e também dar-lhes a possibilidade de aprenderem e terem as mesmas oportunidades, pronto é isso...independentemente da doença ou perturbação que têm...e todos nós somos diferentes e temos de ter os mesmos direitos.

E o que é que vocês pensam sobre a inclusão dos alunos com NEE?

AF1: incluir sim, muito bem! Mas acho que temos de pensar como fazê-lo, porque estarem lá para fazer número acho que não. Só para dizer que se inclui mas não se inclui...

AF3: Eu também defendo mas depois aliado aqui à nossa formação não temos bases e torna-se um bocado difícil. Depois na prática não sabemos lidar com estas situações. Eu concordo com a inclusão mas acho que temos de ter uma formação mais específica e não igual à que temos hoje em dia.

AF2: Eu concordo também com tudo o que foi dito aqui. Eu sei que quando sair daqui e um dia que tenha uma turma com alunos com NEE eu vou ter muitas dificuldades em conseguir saber o que fazer. Provavelmente vou pesquisar mais, vou saber junto da equipa de educação especial o que posso fazer e o que não posso e enquanto somos jovens temos essa energia. Quanto mais velhos ficamos vamos acomodando e menos coisas queremos fazer.

Eu concordo com a lei de incluir mas na verdade estamos a incluir mas não estamos a integrar. Nós estivemos num estágio e na nossa turma tínhamos um aluno com autismo e aquilo a que nós assistimos é que ele estava totalmente integrado na sala de aula...num outro estágio tivemos também um aluno autista e já era totalmente diferente, o aluno não estava integrado. Mas acho que isso também tem a ver com o sistema de trabalho, no primeiro havia tempo de estudo autónomo e o trabalho que fazia era um trabalho diferente e baseado nas dificuldades dele. Era um trabalho diferenciado.

AF1: Eu também estive num estágio em que achava que o aluno estava totalmente incluído na turma.

Pensando nas duas realidades que experienciaram, que aspetos acham que terão tido influência para que um fosse um caso de sucesso e o outro não?

AF3: A escola teve alguma influência porque era um contexto privado...logo aí há diferenças.

AF2: E era do MEM...

AF1: As dinâmicas e as estratégias são diferentes.

AF2: Para mim o facto de ser MEM foi o que pesou mais, o facto dos alunos terem autonomia e alunos com NEE como tinham atividades adaptadas estavam integrados no grupo. Quando havia apresentações eles participavam ativamente, diziam o que achavam, comentavam...percebia-se que os comentários não eram os mais aprofundados mas ele sabia que podia falar e que os outros não iam gozar com ele ou a professora não diria que ele não podia participar. Este modelo dá muita autonomia às aulas e permite-lhes participar em tudo...

AF1: A forma como o professor vê as coisas vai influenciar. Por exemplo, esse meu professor de estágio sabia que não tinha muitos conhecimentos para agir com aquele grau de autismo mas ele queria conseguir lidar com isso, tentou todas as estratégias e mais algumas para conseguir o que queria com aquele aluno...a atitude do professor é muito importante.

Agora vou-vos pedir que observem a imagem 1 e que comentem, por favor.

AF1: Eu acho que neste caso é o professor a não dar espaço aos alunos para pensarem por eles próprios, a respeitar as suas características, a sua própria individualidade, no fundo a limitar-lhes o pensamento...

AF3: Sim, está a moldar-lhes o pensamento de acordo com a sua imagem.

AF2: Basicamente não podem pensar por eles, não há autonomia, eles não podem dizer aquilo que pensam...é a tal história que quando nós estamos a ensinar não nos podemos esquecer que eles já têm conhecimentos prévios. Nós não podemos pensar que nós é que vamos lá chegar e ensinar-lhes tudo, eles sabem alguma coisa sempre sobre aquilo que estamos a falar...

Relativamente à imagem 2, o que gostariam de comentar?

AF1: Aqui nesta imagem acho que estamos a falar de igualdade de oportunidades. Não se está a dar a mesma oportunidade a todos. Todos têm as suas próprias características, são todos diferentes e avaliá-los da mesma maneira é injusto.

AF3: Sim, estamos aqui a falar da necessidade de diferenciação na avaliação neste caso especificamente.

AF2: Infelizmente nós assistimos a isso agora no estágio do 2º ciclo. Nós estivemos em sala de aula e tínhamos alunos com algumas dificuldades e o tipo de ensino e atividades propostas eram exatamente iguais para todos os alunos. No final, como estão abrangidos pelo decreto não sei quantos é que se tem de fazer um teste diferente! É claro que a avaliação tem de ser diferente porque têm características diferentes, concordo com isso mas agora o método e o tipo de atividades a desenvolver também tem de ser diferente...as atividades que propomos a estes alunos não podem ser iguais às dos outros. Eu percebo um bocadinho os professores, percebo mas não compreendo e não aprovo. Eu percebo que no ensino normal, na escola pública, seja difícil gerir o tempo, especialmente uma professora de 2º ciclo que tem 5 ou 6 turmas, se cada turma tiver alunos com necessidades diferentes não é fácil fazê-lo, mas devíamos começar por algum lado...a única coisa que se muda e é mais fácil de mudar são os testes...

A partir do que já refletimos, conseguem nomear algumas competências essenciais para se ser um professor inclusivo?

AF2: A capacidade de adaptar e diferenciar as atividades propostas, ao tipo de apresentação que vou requerer de algum aluno com NEE. Não posso ter as mesmas solicitações para todos os alunos. Diferenciar o tipo de atividade e estratégias na sala de aula.

AF3: O saber...o professor tem de conhecer as especificidades de cada aluno. Se estou a trabalhar com um aluno autista, eu tenho de saber o que é o autismo...conhecer as diferentes problemáticas.

Acham que têm tido formação nesse sentido?

AF3: Não, tivemos uma única UC de NEE e foi semestral, fizemos um único trabalho sobre uma perturbação e pesquisámos sobre isso e depois apresentámos, mas nem soubemos se estava certo ou errado. Nós só estudámos sobre aquela...na minha opinião em termos de estratégias para estes alunos com NEE também não fomos bem preparados...

E em termos das competências que falávamos há pouco AF1, queres acrescentar alguma coisa?

AF1: Sim, tem de ser um professor dinâmico, querer saber, ter vontade de mudar...evitar o comodismo.

Na tabela (tabela 1) seguinte vamos encontrar 4 dos valores fundamentais para a atuação em contexto inclusivo. Vou apresentá-los um a um e gostaria que comentassem cada um deles. O primeiro é a valorização da diversidade...

AF1: Acho que é aceitar que todos os alunos são diferentes, têm as suas próprias características e tirar partindo dessas diferenças...

AF2: Não é simplesmente aceitar, é integrá-lo, é deixá-lo participar e fazer com que ele tenha voz...isso é valorizar a diversidade.

AF1: E fazer com que os outros também os valorizem...isso é muito importante.

E quanto ao segundo valor, apoiar todos os alunos, o que gostariam de comentar?

AF2: Eu acho que acabámos por já falar disto, especialmente quando nos referimos ao MEM e ao trabalho autónomo. Por exemplo, nestes momentos Tempo de Trabalho Autónomo em que têm ficheiros e trabalhos para desenvolver sobre cada área, o professor está ali para apoiar individualmente, ou seja, eu sei quais são os alunos que têm mais dificuldades, eu vou marcar com eles e vou tentar ajudá-los a ultrapassar essas dificuldades. Os restantes alunos também estão a trabalhar e ninguém sente estranheza...a professora apoia todos os colegas embora a ele seja dispensado mais tempo mas nem é notório, a única coisa que ele poderia notar é que, por exemplo na matemática ele tinha muitas dificuldades mas no português não. Como precisava de materiais para matemática e ficheiros diferenciados talvez pudesse sentir aí alguma diferença mas penso que nem era notório porque todos estavam a ter trabalho diferenciado.

O 3º valor indicado é o trabalho com outras pessoas...

AF3: Pode ser professor com professor, professor com alunos...pode ser com pessoas de outras instituições como resposta às perturbações, para troca de experiências...

AF2: Mas não fazer isso como um comodismo, lá porque tem uma professora de educação espacial ele não precisa do meu apoio em sala de aula...muito pelo contrário, ele tem aquela professora porque tem aquela necessidade e que vai ajudá-lo ainda mais do que nós ajudamos, mas nós temos de ser capazes de o ajudar assim como ajudamos os outros.

Quanto ao trabalho com outras pessoas, concordo com o AF3, nós aqui na formação estamos muito habituados a trabalhar em grupos e eu espero que isso não se perca. Nós partilhamos as experiências, as ideias, se resultou, se não resultou...eu acho que a nossa sala tem de ser uma porta aberta ao contrário do que temos verificado. Os professores têm medo de falhar e têm medo que os outros vão ver o que eles vão fazer. Não há trabalho com as outras pessoas, cada um faz o seu e nós assistimos um pouco a isso no 2º ciclo.

Até com os pais...

AF1: Sim claro, os pais para a troca de experiências...

Por fim, o 4º valor é o desenvolvimento pessoal e profissional...

AF3: O profissional é um pouco aquilo que já referi, o tentar saber mais sobre as perturbações

AF2: Mas isso acaba também por afetar a formação pessoal...

Acham que são necessárias transformações pessoais para se atuar em contexto inclusivo?

AF2 AF3 AF1: Sim, são...

AF2: Por exemplo a mim assusta-me imenso ter em sala de aula alguma dificuldade que não consigo ajudar...tenho medo de falhar e de não conseguir a nível pessoal. O aluno está ali e precisa de nós e que o consigamos ajudar e eu tenho medo disso...é um desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional tentarei ultrapassar.

AF1: Talvez procurar valorizar sempre a experiência que se vai tendo, desenvolver-se a partir das suas experiências pessoais e profissionais...

AF2: Muitas das coisas que estamos aqui a falar sobre incluir, diferenciar, valorizar a diferença...nós ouvimos sempre aqui na formação isto tudo na teoria. Mas depois tivemos oportunidade de estar num contexto em que isso acontece e isso é muito bom, posso dizer que foi o contexto onde aprendi mais. Eu vi as coisas a funcionar, eu vi aquele aluno a estar integrado, eu vi aquele aluno a ir às visitas de estudo em que esteve 4 dias fora de casa, com um comportamento normal e sem qualquer diferença. Talvez se eu disser isto a uma professora de uma escola normal que não use este modelo de ensino, dizer-lhe que devemos levar um aluno autista a uma visita de estudo ela talvez diga que não...eu só tive essa experiência positiva porque as outras não o foram, mas foi muito útil ter tido esta oportunidade.

Porque é que acham que experienciar boas práticas fará a diferença na vossa formação e futura atuação?

AF1: Porque tivemos oportunidade de ver quais as estratégias que funcionavam e as que não, compreender as dinâmicas na sala de aula...

E relativamente ao papel do professor?

AF2: Para mim serviu para me acalmar e pensar que há pelo menos um sítio em que isto funciona, portanto há-de funcionar noutros locais e é isto que terei de fazer...

AF1: Bom e os contextos negativos também serviram para percebermos o que não devíamos fazer...

Então acham que é importante ter um professor cooperante com boas práticas?

AF2: sem dúvida, é muito mais importante ter um bom professor cooperante do que um tutor aqui na escola de formação. Por mais que aqui nos dêem feedback, o que nós sentimos relativamente aos alunos com NEE é que quem lá está no terreno é que sabe...o professor cooperante é que está com aquele aluno todos os dias e nos pode ajudar a perceber o que deixa aquele aluno frustrado, o que é demasiado fácil ou difícil para ele. Por mais que nos ajudem na formação, e não estou a criticar de forma alguma, pois os apoios que nos dão aqui também são muito úteis, é de carácter geral. Para o 2º ciclo nunca fizemos planificações nem atividades diferenciadas, só mesmo os testes...e aqui também me estou a auto-criticar.

Vocês abordaram as questões da legislação e da documentação que regula a intervenção com alunos com NEE na escola de formação?

AF2 AF1 AF3: Foi na prática....

AF2: Por exemplo, só na prática é que começámos a ouvir falar do 3/2008. Por exemplo, nós assistimos a um aluno que podia usar uma calculadora na sala de aula e ele nunca o fazia enquanto lá estivemos e no dia em que fomos entregar o teste a professora disse que podia usar calculadora mas como não tinha trazido a professora disse-lhe “Agora olha, fazes sem calculadora...” e pronto...

Acham que teria sido útil terem tido a oportunidade de ter formação neste âmbito?

AF2 AF3 AF1: Sim, sim...

AF3: Quando formos para a prática vai ser muito útil.

AF2: Em estágio não estávamos a perceber o que é isto do PEI e dos apoios, quando analisámos os processos não sabíamos o que era nada daquilo, imensas siglas e coisas que não percebíamos...foi uma confusão.

Relativamente à legislação tivemos estas dificuldades no 2º ciclo mas por exemplo no contexto de estágio de MEM não sentimos isso. Talvez porque os professores já diferenciavam todo o trabalho e atendiam às dificuldades dos alunos que nem estavam preocupados se o aluno tinha a alínea a) ou b)...eu acho que lá não houve necessidade.

AF1: O que senti é que estavam mais focados nas necessidades dos alunos do que nas burocracias...

No que respeita às áreas das didáticas, abordaram diferentes metodologias e estratégias de ensino diversificadas para utilizar em sala de aula?

AF3: Sim abordámos mas não foi na perspetiva do aluno...ou seja, a diversidade de lecionar de diferentes maneiras sim, mas não do ponto de vista do aluno: se aquele aluno é autista qual a melhor

forma de lhe ensinar isto? Como se faz? Alguns conteúdos e aprendizagens houve essa abordagem mas não em tudo...mais ou menos.

AF2: O que sentimos nas didáticas foi que era mais uma disciplina de conteúdos...de conhecimentos científicos. Aquelas que eu acho que me poderão ter ensinado mais foram as didáticas do português e das ciências, mas foi mais ou menos...eu acho que nós temos algumas ideias sobre um método e depois fomos nós que fomos aprendendo com a prática.

AF3: Por exemplo, na didática da matemática preparámos um tema e apresentámos e a professora nem nos apresentou esse tema, foi mesmo só o nosso trabalho...não explorámos todos os outros. Eu que sinto mais dificuldades a matemática, sinto alguma dificuldade em saber o “como”?

AF2: Nas didáticas das expressões é para esquecer. Eu terei de estar preparada para dar expressões a uma turma de 6º ano e eu claramente não estou preparada...quanto mais diferenciar as expressões. Nós fizemos um projeto, vamos inventar uma turma fictícia...

AF3: É tudo sempre para a turma perfeita...

AF2: A turma tem dificuldades nisto, nisto e aquilo e nós vamos pensar num projeto mas aquilo é tudo feito ao nosso jeito e pouco realista...

Agora gostaria de vos dar algum tempo para refletirem e registarem os pontos fortes e fracos na vossa FI para atuar em contextos inclusivos e depois poderem partilhar as vossas conclusões no grupo.

(Preenchimento do documento)

Terminado o preenchimento, gostaria que cada um de vocês indicasse em que aspetos se sentem seguros na atuação em contextos inclusivos.

AF3: Eu registei termos tido locais de estágio com alunos com NEE, não é escolhido intencionalmente mas acho que é favorável para nós...

AF2: Eu também segui esta ideia do AF3 porque tivemos práticas pedagógicas ou estágios que nos mostraram o que devíamos mas também o que não devíamos fazer ou o que não deve ser um exemplo. Ajudou-me, talvez, a ver um modelo que não é o único, espero vir a conhecer outros, em que o professor é efetivamente inclusivo.

AF1: Para além do que referiram, queria acrescentar que permitiu que nos adaptássemos aos vários contextos e ter a devida flexibilidade para atuar em diferentes modelos...

AF2: Eu tenho mais um aspeto forte a referir que se prende com a teoria, Aqui meti várias coisas: meti que nós conseguimos na formação entender a diferença entre incluir e integrar, foi logo aqui a diferença que eu fiz. Depois percebemos também que não estamos a falar obrigatoriamente de NEE,

estamos a falar também de alunos que possam ter dificuldades de aprendizagem, ou seja, ajudou-nos a perceber que isto da inclusão não é apenas para a deficiência mas para todos os alunos.

Ainda a nível teórico referi que aprofundámos alguns aspetos que me trouxeram algum conhecimento apesar de não ser o desejado. Apesar de superficial o conhecimento adquirido na UC de NEE ajudou.

Também referi a referência que foi sempre feita em assumir o aluno enquanto ser humano e um ser em sociedade, com conhecimentos...

AF1: Também acho que as dinâmicas de trabalho aqui na formação, nomeadamente o trabalho em grupo e reflexivo, vai-nos permitir ser capazes de cumprir aquilo que falámos há pouco do trabalho em equipa.

E no que respeita aos pontos fracos?

AF3: Eu assinalei a questão da disciplina de NEE, ser só uma em 5 anos e com pouca carga horária e depois também a questão das didáticas como já falámos, nas didáticas aprofundar este tema.

Também referi que há ausência de apresentação de estratégias de ensino que vá ao encontro das características de cada aluno; o desconhecimento da legislação em vigor; conhecer aprofundadamente algumas perturbações e saber de casos reais e debater sobre eles...partir da prática e a partir daí discutir formas de lidar com aqueles casos.

AF2: Eu pus algumas das coisas que puseste, a discussão de estratégias de ensino mas não concordo contigo quando dizes que é para todos os alunos porque como é óbvio isso não é possível, não conseguimos ter um panorama geral do que nos vai aparecer à frente, cada criança é uma e cada uma tem as suas características...

AF3: Eu estava a referir-me às estratégias para cada perturbação, como por exemplo quais as melhores estratégias para um autista, era por aí e não estratégias para todos os alunos...

AF2: Ah, então assim concordo contigo. Num nível um bocadinho mais geral, talvez um pouco mais de estratégias, na fase final do mestrado condensamos tudo. Talvez devêssemos ter na licenciatura já mais questões didáticas e depois no mestrado abordar as questões mais práticas, como por exemplo: estamos perante o seguinte conteúdo, o que podemos fazer para lecionar este conteúdo? Que estratégias podemos usar na sala de aula? Era isto que deveria ser feito no mestrado e não propriamente ter testes e a sermos avaliados como no secundário. Isto também é uma crítica ao plano de estudos e à universidade.

Depois, a questão da análise de diferentes documentos legais específicos para alunos com NEE que deveríamos analisar.

Agora, eu poderia dizer assim: quando estou a planificar nas didáticas e penso num conteúdo e planeio uma atividade, uma sequência didática que tenha em conta a aprendizagem desse conteúdo é útil, sou a favor disto e acho que nos vai ajudar mas talvez se nos dissessem que tínhamos por exemplo um aluno com T21 na sala de aula seria melhor...eu diria logo à partida que não tinha competência para isso porque ninguém me preparou para isso mas talvez se me tivessem dado essa bagagem na licenciatura, no mestrado poderiam exigir-me isso. Estaria a treinar uma coisa que me podia acontecer em sala de aula, acho que nos exigiram isso nas Expressões e nós não sabíamos como fazer, aldrabámos um bocado.

AF3: E os próprios professores das didáticas também não têm conhecimentos para isso...

AF2: Eu sou a favor mas tem de haver mais aprofundamento por trás...

Depois, também pus a falta de prática em situações com o aluno com NEE, ou seja, se numa fase inicial tivesse existido o aprofundamento desta área na licenciatura nós agora no mestrado podíamos, por exemplo, fazer algum tipo de estágio que fosse num centro de alunos com dificuldades e aí estaríamos mais de perto dessa realidade...eu sei que não estamos num mestrado de educação especial mas seria útil uma semana ou quinze dias...conseguiríamos ter muito mais bagagem. Mas lá está, isto não é possível se não houver aprofundamento na parte da licenciatura.

A um nível geral pus também que os contextos de estágio em que a inclusão e a integração sejam efetivas, em que as práticas docente sejam bem conseguidas porque no nosso caso foi uma boa experiência mas fomos os únicos que lá ficámos e isso fez toda a diferença...e pronto, acho que é isto...

AF1: Bom e eu concordo com eles e só queria acrescentar que é importante a definição de estratégias mas também a reflexão sobre as mesmas, criar a discussão e debatê-las...

AF2: E se a prática fosse boa podiam ser os nossos contextos reais de reflexão...

AF1: E depois dessa reflexão até podia servir para planificar de modo adequado com o estágio...são reflexões que fazem sentido.

Gostaria que sugerissem algumas alterações à formação inicial, o que acham pertinente alterar?

AF2: Aquilo que já aponte, uma licenciatura teórica e um mestrado muito mais prático; termos muito mais tempo de estágio, ser uma coisa continuada, por exemplo ir ao estágio e alguns dias da semana à escola de formação e aí os conteúdos abordados nas didáticas podiam vir das nossas experiências e a própria construção de atividades para a turma real. Fazer a planificação e os materiais a partir das necessidades que surgem na sala de aula, ou seja, a didática ser mais uma disciplina de apoios a partir dos estágios e ser um apoio presencial porque por e-mail não é a mesma coisa. Se na licenciatura tivermos a devida formação sobre as diferentes problemáticas, quando estivermos no estágio já

vamos poder mobilizar isso que aprendemos e em junção com o estágio vou pensar como fazê-lo e com que materiais, com a ajuda dos professores da prática. Talvez isto seja mais difícil e trabalhoso para nós e esteja a puxar a corda ao pescoço mas é o que me faz sentido.

AF1: Eu acho que nas didáticas devíamos mesmo abordar várias estratégias para abordar o mesmo conteúdo

AF3: Falta também ter uma disciplina base de NEE que nos permita saber mais, pois só a explorar uma problemática não se aprende nada. Teriam de ser mais horas, seria mais trabalhoso mas também de certeza mais enriquecedor.

Mais alguma coisa que queiram acrescentar?

AF2 AF3 AF1: Não, mais nada...

Muito obrigada pela vossa colaboração!

ANEXO 25**Transcrição do Grupo Focal 2 – Estudantes em Formação (GF2)****O que entendem por inclusão?**

AF5: Eu acho que inclusão é garantirmos que há condições necessárias para aprender e atingir as mesmas metas de aprendizagem como o restante grupo.

AF7: E acho que passa um bocado também por ao planificarmos uma aula prevermos já esse tipo de estratégias que podemos adotar para que a aula seja inclusiva.

Vocês acreditam na inclusão?

AF4, AF5, AF6 e AF7: Sim...

AF7: Não só de alunos com NEE mas de todos mesmo...

Vou-vos mostrar agora a imagem 1 que certamente conhecem e vou-vos pedir que comentem (figura 1), por favor.

AF6: Parece que a professora está a cortar o pensamento do aluno...está a limitá-lo.

AF7: E está a formar um pensamento quadrado...que faz lembrar aquela expressão de tem de ser tudo “quadrado”, tudo igual e direitinho....

AF4: Representa as metas que o professor quer atingir e que são iguais para todos e isso aqui é visível.

AF6: É dar o mesmo tratamento a todos, independentemente das suas especificidades. Não tem só a ver com ensino especial. Os alunos são todos diferentes e têm todas necessidades diferentes e nós enquanto futuros professores também tentamos ensinar para o grande grupo e tentamos que todos apanhem mas é necessário que arranjem estratégias porque nem todos conseguem...

AF5: De referir que a professora também tem um pensamento quadrado e está a moldar o pensamento dos alunos ao modelo dela...que é muito perigoso.

Acham que existe a preocupação na vossa formação inicial em alertar-vos e sensibilizar-vos para a heterogeneidade na sala de aula?

AF7: Eu não tirei a minha licenciatura aqui, foi noutro local. Sinto que aqui no mestrado aprendi muito com a prática e com as disciplinas de desenvolvimento curricular e necessidades educativas especiais e também na prática pedagógica quando vi a ser aplicado o MEM. Durante a licenciatura tive várias UC de NEE mas era teoria para estudar as diferentes dificuldades e nada mais ao nível de

uma intervenção prática. Também não senti na licenciatura que me alertassem para a necessidade de diferentes estratégias de intervenção para vários alunos.

E vocês que receberam formação nesta escola de formação?

AF5: Eu acho que é um pouco como a minha colega estava a dizer, teoricamente sim, mas quando se trata de fazer as produções nomeadamente nas didáticas não há essa preocupação.

AF6: Eu sinto que a licenciatura aqui é demasiado teórica. Na licenciatura eu tive uma UC que aí sim meti as mãos na massa. Por exemplo, temos estes livros para uma criança que se baba então vamos ter de os forrar, ou temos uma criança com dificuldades de sensibilidade nas mãos, vamos ter de pôr aqui uns separadores para que consigam ler o livro como os colegas. Acho que aí percebi que há uma heterogeneidade enorme e aí repito que acho mesmo que não tem só mesmo a ver com NEE...

AF5: Mas esta UC é optativa, eu por exemplo escolhi outra optativa mas obrigatória não há nenhuma UC...eventualmente em pedagogia podemos tocar um pouco no conceito de inclusão mas por norma não se aborda este tema.

AF4: Falamos em conceitos mas nunca focar em alguns casos práticos que possamos ter.

E relativamente a esta imagem (imagem 2), o que vos ocorre comentar?

AF6: A nossa escola enquadra-se aí, especialmente o ensino tradicional em que abrimos o manual e é a mesma ficha para todos e não se preparam fichas diferenciadas, raros são os professores.

AF5: E temos os exames nacionais, as provas de aferição...

AF7: A existência obrigatória de manuais escolares já é prova que o nosso sistema educativo considera que pode ser igual para todos os alunos. Porque é que não pode ser um manual por professor e depois o professor decide o que fazer com ele?

AF6: Vou falar da minha experiência, estive em contexto de estágio com um aluno que era praticamente cego e ele não usava o manual e tinha de ser tudo em letras maiúsculas. Porque é que não é logo tido isso em conta? Se há um manual normal, pode haver um manual em Braille e outros com outras especificidades? Se houver um aluno que precisa de um manual todo com letras maiúsculas porque não poderá ser possível? Esse aluno que tinha sempre uma folha preparada pela professora já está a ser diferente porque não tem um manual como todos os outros...logo aí não há equidade.

Mais algo que queiram acrescentar para esta imagem?

AF7: Para além dos exames e provas de aferição, temos os próprios testes e lá está, 90 minutos para todos e testes iguais para todos...por exemplo, este ano um professor de história adaptou um teste

para uma aluna porque ela está diagnosticada e tinha mesmo de o fazer mas para os outros alunos é tudo igual.

AF5: Eu também tive oportunidade de assistir a uma professora de história que fazia diferentes níveis de teste, alguns menos desafiantes para aqueles alunos que tinham mais dificuldades ao nível da leitura e da compreensão, por exemplo escolhas múltiplas, menos opções nestas escolhas múltiplas...e ela é que escolhia quem eram os alunos que realizavam cada um dos testes.

Vou agora apresentar os 4 valores essenciais de um professor inclusivo definidos pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial e peço que, um a um, os comentem. O primeiro é a valorização da diversidade...

AF4: Não se valoriza a diversidade...e se somos muito diferentes e estamos a perturbar a aula vamos falar com os pais e vamos arranjar forma de o acalmar. Não consigo chegar a todos e não consigo estar o tempo todo só com aquele aluno e tenho pelo menos mais vinte para gerir...

AF7: Eu acho que no primeiro ciclo e especialmente num colégio onde estagiei posso dizer que assisti a isso, a essa exploração da diversidade, Mas só posso dizer isso porque é um colégio que trabalha com o MEM.

AF6: Eu acho que é a chave de tudo. Quando falamos de inclusão não estamos mesmo a falar apenas de NEE, estamos a falar de crianças institucionalizadas, crianças com outra língua materna que não é o português...quando trabalhamos com uma criança ela tem toda uma história por trás e isso tem de ser valorizado.

A diferença entre ser MEM e não ser MEM é determinante e também noto uma grande diferença entre o 1º e 2º ciclos, no 2º ciclo o professor dá aula e quem quer aprender muito bem, quem não quer paciência e no final sai a nota e ponto final.

AF4: Estive numa escola pública o ano passado num primeiro ano e fomos propondo sugestões ao professor. Os alunos perguntavam se podiam ajudar um colega e o professor foi dizendo que sim e foi-se construindo aos poucos algumas estratégias. O professor dizia que não tinha um método, mas que era preferencialmente tradicional mas que as ideias que fossemos trazendo que ele tentaria aplicar e está a consegui-lo.

AF5: Isso é importante...eu acho que entre os professores esse é o maior problema, especialmente porque têm um método tradicional e porque não foram orientados para valorizar a diversidade...é uma coisa que há-de fazer sentido para a maior parte deles se alertados para isso. Estivemos num contexto de estágio essencialmente tradicional mas depois ficaram abertos a outras ideias.

AF7: Por exemplo, no primeiro ano de mestrado tive oportunidade de contactar com o MEM, experiência que nunca tinha tido na licenciatura e era tudo muito novo e estranho mas depois tive

oportunidade de ver na realidade e perceber que resulta e talvez isso ajudasse também os professores...perceberem que resulta.

AF6: Eu acho que o professor está a mudar. O que eu acho é que antigamente acabávamos o curso, íamos trabalhar e pronto. Hoje em dia há a preocupação em ir a formações, colóquios, tirar mestrados e doutoramentos, investigar...estamos a criar uma nova geração de professores que poderá mudar a educação. Todas as que estão aqui presentes sabem que quando sairmos daqui vamos ter de ir a conferências, debates, investigar, ler, conhecer...acho que temos uma mente mais aberta.

Apoiar todos os alunos é o segundo valor indicado. O que gostavam de dizer sobre ele?

AF5: No último estágio no 1º ciclo havia um grupo de 5 alunos que não sabia ler nem escrever e que eram totalmente postos de parte do trabalho de toda a turma. Ficavam lá atrás na sala, tinham fotocópias de 1º ano e para a professora era como se eles não existissem ali. Vi isto acontecer também num 3º ano com características semelhantes. Eu acho que era ideal que isto acontecesse, que se apoiassem todos os alunos mas acho que isso não acontece...

AF7: No ano passado estagiei num colégio MEM que tinha em sala de aula um professor de apoio e aí senti que todos os alunos eram apoiados. Noutro contexto de MEM não havia professor de apoio mas percebia-se que as professoras também gostariam de poder ter essa ajuda e fazia de facto a diferença. É claro que depende sempre do número de alunos da turma, mas sendo turmas grandes, um professor de apoio poderá ser uma mais-valia, uma espécie de coadjuvação.

AF4: Sim, era muito importante as pessoas aprenderem a trabalhar em coadjuvação porque em muitas escolas isso seria muito importante, essa coadjuvação em sala.

AF5: Eu também acho importante que na própria turma tem de se criar uma comunidade porque o professor é só um e eles têm de se ajudar uns aos outros, se eles compreenderem que são uma equipa e que todos têm as suas potencialidades e podem ajudar-se uns aos outros, corre tudo muito bem.

O terceiro valor, o trabalho com outras pessoas. O que é que vos sugere?

AF6: Aqui lembro-me logo de uma rotina do MEM: o tempo de estudo autónomo. Uma vez que permite ao professor momentos individualizados, o que eu acho que é excelente e permite também que os restantes alunos façam projetos com os conteúdos já trabalhados, alguns alunos podem ajudar os outros porque têm dificuldade em algumas coisas...no fundo estão todos a trabalhar, todos a progredir nas suas aprendizagens e ninguém está excluído.

Vocês têm tido oportunidade de ver professores que trabalham em equipa nas escolas?

AF4, AF5, AF6 e AF7: Sim...

AF5: Eu acho mesmo importante porque nós às vezes estamos tão consumidos na nossa ideia que é preciso vir alguém de fora para nos mostrar que não é bem assim ...

Então e as relações com os pais?

AF6: Um desafio...

AF5: Tenho pouca experiência...

AF4: Sim, também tenho pouca experiência mas agora no 2º ciclo parece um bocadinho assustador. Até porque os próprios pais no 2º ciclo se distanciam da escola...

AF6: Eu trabalho num centro de estudos e sinto que os pais do 1º ciclo são muito presentes e no 2º ciclo não tanto.. É um desafio para os professores e um bocadinho desgastante...os pais querem saber dos filhos mas são 20 ou mais alunos e mensagens, telefonemas, e-mails...torna-se difícil de gerir. Mas acho que é importante e têm de trabalhar em parceria...

Último valor, desenvolvimento pessoal e profissional...

AF7: Eu acho que a formação contínua é fundamental, mas na formação inicial é fundamental darem-nos as bases para que depois saibamos que temos de continuar a investir, para nos consciencializarmos que não acaba quando tivermos os diplomas. O que eu tenho sentido, especialmente no 2º ciclo, é que as editoras fazem a papinha toda aos professores, desde as fichas, aos testes, aos *powerpoints*, tudo...por isso, se nós não tivermos esta iniciativa e vontade de crescer profissionalmente acho que vamos ficar estagnados.

AF5: Eu acho que neste aspeto a nossa formação nesta escola nos prepara bastante para isto, somos sempre levados a refletir, a questionar a nossa prática.

AF7: A primeira vez que me pediram aqui uma reflexão eu achei que era um trabalhito, uma página ou duas e depois percebi que não basta apenas dizer as coisas, tenho de ir buscar autores e outras ideias que possam fundamentar as minhas e na minha opinião faz todo o sentido não só porque me vou debruçar sobre o assunto mas também porque na pesquisa vou encontrar sempre algo ou alguém que também poderá ter estudado o assunto e enriquecer a minha aprendizagem.

Avançamos agora para aspetos mais específicos da vossa formação. Vocês tiveram oportunidade de estar em contextos inclusivos na vossa prática pedagógica?

AF5, AF6 e AF7: Sim, tivemos...

AF4: Bom, eu mais ou menos. Estive numa escola em contexto de MEM mas eu acho que aquilo não era um verdadeiro MEM...a prática de sala de aula tinha algumas coisas do MEM mas poucas. E depois assisti a um Conselho de Turma que era um lavar de roupa suja da turma...enfim, não foi uma boa experiência.

AF6: Eu posso estar a ser um bocadinho chata e pessimista mas hoje em dia também se tenta vender o ensino com aquilo que é “moda” e fica bem...fica bem dizer que é MEM e dizer que é inclusivo mas depois quando chegamos ali é que se percebe que não é bem assim.

Vocês acham que vivenciar experiências de práticas de qualidade no que respeita à inclusão é importante na formação dos futuros professores?

AF4: Sim, sem dúvida. Muito importante porque há situações que não sei como agir e ter um bom modelo pode ser determinante...mesmo em coisas básicas e com as quais não sabemos como lidar porque nunca contactámos. Ver como o professore reage, como atua, como gere...

E todas partilham da opinião da A.?

AF5, AF6, e AF7: Sim, sim...

No que respeita à legislação e documentação que regulamenta o trabalho com os alunos com NEE, o que sentem relativamente à vossa formação e esta abordagem?

AF6: Eu acho que aprendemos muito pouco sobre isso...

AF7: Acho que era para fazermos um trabalho sobre isso mas como não houve tempo não fizemos...não sei bem precisar.

AF5: Não falámos sobre isso, a única legislação que analisámos era sobre avaliação.

Então e na vossa prática tiveram oportunidade de tomar conhecimentos de alguns documentos, etc.?

AF6: Eu fui a uma reunião de avaliação no 1º período durante o estágio e ouvi um professor a dizer que aquele aluno tinha um plano individual e disse lá uma sigla que eu não fazia a mínima ideia o que era e continuo sem saber o que é...

AF5: Eu li o decreto lei 3/2008 mas li por iniciativa própria.

AF6: Eu lembro-me bem que lá no centro de estudos há pais a dizer que precisam que os filhos levem relatórios do centro de estudos a dizer que os alunos são disléxicos e eu fico em estado de choque...não sei termos técnicos, linguagem utilizada...fiquei em pânico.

AF4: A mim também já me aconteceu, um professor começou a dizer que o aluno tem um CEI e eu fiquei com um ar de quem não faz a mínima ideia do que se está a falar...

AF5: Temos uma formação tão longa, com tantos conteúdos e tantas didáticas e muitas vezes estamos aqui a repetir, eu sinto que entre a licenciatura e o mestrado há muitas coisas que se repetem e fazemos os mesmos trabalhos. Depois há questões como estas, que são imprescindíveis no terreno e que não se falam...às vezes parece que as coisas essenciais ficam para segundo plano.

AF6: Eu acho que a licenciatura é um pouco desadequada, é centrada nos conteúdos, os conteúdos eu aprendo quando tiver de os dar. É claro que um ano a dar a dinastia, dois anos a dar a dinastia...às tantas já sei aquilo de cor. Não é isso que eu preciso na formação. Eu preciso de: se tiveres um aluno assim e assim, deves fazer isto; se um aluno tiver este comportamento deves reagir assim...eu senti que isto só existiu no mestrado e dois anos não é suficiente. Se fosse nos cinco acredito que fosse diferente...

AF7: É uma formação muito baseada na formação científica na licenciatura mas há que ver que nem todos os que fazem a licenciatura em educação básica querem ser professores e pode dar para outras vertentes. Talvez condicione um bocado os programas e o trabalho dos professores. O que eu acho é que devia haver uma formação específica para os que pretendem à partida ser professores.

E em termos de didáticas, o que vos parece desta área da vossa formação?

AF5: O que eu acho que aconteceu foi que na licenciatura é tudo muito teórico e depois chegamos às didáticas e “Agora façam!” e não nos dizem como...façam uma sequência de atividades disto e daquilo e nós não sabemos o “como”.

AF7: E também é a correr...são só 2 anos.

AF4: E sempre para uma turma hipotética, um ideal que não existe e somos nós que criamos os cenários.

AF6: Eu acho que nós devíamos ser desafiadas: temos aqui uma turma com 20 alunos , um é cego e precisas de ensinar este conteúdo...claro que se for eu a idealizar, terei uma turma de 5 alunos, todos extraordinários e inteligentes e tudo é facilitado.

Nenhuma de nós aqui irá criar uma sequência de atividades para alunos com NEE sem que aquilo lhe seja dito ou imposto pelo professor.

Mas na oportunidade que tiveram nas UC de didáticas foi-vos apresentado um conjunto de diferentes estratégias de ensino ou foi uma realidade mais reduzida?

AF4, AF5, AF6 e AF7: Sim, foi um leque vasto...

AF7: E mesmo nas cadeiras que não são de didáticas mas noutras UC também nos fazem realizar processos que depois serão facilmente aplicados à prática. É interessante podermos propor mais tarde às crianças...

AF6: No final da licenciatura se me perguntassem para que é que eu estava preparada, eu diria que para dar aulas de educação física, porque era a única disciplina que desde o início tínhamos de preparar aulas, jogos, sessões...era onde me sentia à vontade. Matemática, ciências, história, português...estudar, estudar, estudar, decorar, decorar, decorar e chegar aos testes aplicar.

AF4: Por exemplo no meu caso que tenho dificuldades a matemática, introduzir conteúdos para mim é muito difícil porque sou quase igual a eles, o que para eles é bom porque eu também preciso de coisas palpáveis para conseguir perceber.

Eu esperava agora não ter coisas tão teóricas mas que falássemos como se introduz isto, com que materiais...pelo menos até ao 4º ano.

AF7: Eu acho que isto tem muito a ver com a curta duração das cadeiras porque, por exemplo na matemática, a professora deu temas e cada grupo fez o seu trabalho porque era aquilo para que tínhamos tempo. Na verdade eu sei o meu trabalho mas os outros sou sincera, já não me lembro.

Agora gostaria que registassem nesta folha os aspetos fortes e fracos da vossa formação inicial para atuar em contextos inclusivos, que focassem os aspetos essenciais para depois podermos ouvir as vossas opiniões.

(Registo escrito)

Agora que terminaram de preencher, gostaria de começar a ouvir os aspetos positivos...

AF4: Eu tenho dois aspetos, a capacidade de refletir acerca das ações em contextos e a capacidade de pesquisar e encontrar informação para resolver conflitos e situações em contexto real.

AF5, AF6 e AF7: Sim, não pus isso mas também concordo...

AF5: Eu falei de compreender e saber como atender à diversidades dos alunos e a capacidade de refletir em contexto de prática pedagógica; deixar de ver os problemas como “problemas dos alunos” mas como responsabilidades do professor e ainda conhecer práticas e rotinas inclusivas.

AF6: Eu pus o contacto com contextos inclusivos, especialmente os contextos de MEM; a existência de contextos com alunos com NEE porque acho importante esse contacto e a existência de UC, ainda que opcionais, que nos permitam elaborar recursos para alunos com NEE, ainda que ache que não deviam ser opcionais.

AF7: Eu escrevi que sinto que sou capaz de definir diferentes estratégias de diferenciação, pois fui alertada para esta situação quando faço uma planificação. Depois escrevi que encontrei através da

prática pedagógica e com os próprios professores como modelos profissionais que ao fazer-me contactar com o MEM deu-me outra esperança no nosso sistema educativo.

E no que respeita aos pontos fracos?

AF4: Eu coloquei o não saber lidar com alunos com NEE ou outras problemáticas; desconhecer por completo os currículos e os planos existentes nas escolas: como surgem? De onde vêm? Quem os faz? Como é que funcionam? Como é que se refletem? Também tenho receio de trabalhar com alunos considerados problemáticos porque às vezes não sei como chegar a eles e quando já estão em fases complicadas como chegar a eles e gerir uma turma toda.

AF7: Eu não escrevi o que a minha colega AF4 disse em primeiro lugar mas subscrevo porque não sei como agir com estes alunos, será que consigo diagnosticar uma discalculia, perceber outros sinais de alerta...

AF4: Até porque são os professores de 1º ciclo que muitas vezes descobrem os problemas, daí ser ainda mais importante...

AF5: Eu registei a pouca prática de planear para turmas heterogéneas; não haver uma abordagem a nível burocrático e de legislação e haver pouca formação no âmbito das NEE.

AF6: Eu escrevi a ausência de didáticas na licenciatura, acho que devia começar logo na licenciatura; a falta de UC que abordem as NEE porque na licenciatura ainda por cima são opcionais; a falta de conhecimento acerca da legislação e a falta de conhecimento dos locais aos quais os professores podem recorrer caso precisem de ajuda.

AF7: Eu escrevi também a questão da legislação por não estar a par disso; escrevi também poucas situações significativas para adequar estratégias de inclusão ao nível das didáticas e também pelo facto de achar que já descobri tarde, só no mestrado, que todos os alunos têm de estar incluídos e quais as possibilidades para fazê-lo.

Para além das sugestões que já apontaram ao longo da nossa conversa, que outras sugestões gostariam de acrescentar?

AF6: Mais UC e prática ao longo de toda a formação.

AF5: A abordagem da legislação e uma prática pedagógica com qualidade...bons modelos.

AF7: Eu acho que devia haver uma formação específica para professores, a licenciatura de Educação Básica não é uma boa ideia...

AF6: Esta ausência de saber a quem recorrer quando sair daqui, de nos sentirmos sozinhas é preocupante...

AF5: Eu também acho grave o não sermos capazes de perceber os sinais de alerta e poder ajudar no diagnóstico...e para se falar com os pais temos de ter mesmo a certeza do que estamos a falar e não teremos essas certezas.

Há mais alguma coisa que gostassem de acrescentar?

AF4, AF5, AF6 e AF7: Não...

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 26**Transcrição do Grupo Focal 3 – Estudantes em Formação (GF3)****O que entendem por escola inclusiva?**

AF9: Eu acho que educação inclusiva é uma educação onde todos os alunos, independentemente de onde vêm, nível de aquisição de conhecimentos, de qualquer que seja o factor que possa indiciar alguma diferença, mas que todos se sintam integrados e recebam da escola aquilo que precisam para prosperar.

AF10: Que não sejam vistos como diferentes. Tudo tem que estar adaptado a qualquer tipo de situação mas que não seja vista como diferente. Sabemos que nem todos têm a mesma condição de partida mas se tudo está adaptado é para que todos possam participar.

AF11: Eu acho que se liga muito a Educação Inclusiva a estes casos de NEE mas eu acho que não é propriamente por aí, a escola tem de dar a cada um aquilo que precisa, o aluno não tem de ter NEE.

AF8: Não dar o mesmo a todos, partindo do pressuposto que é preciso dar o mesmo a todos...a questão da equidade.

Ao analisarem a imagem o que vos ocorre comentar?

AF10: Eu acho que essa imagem se está a referir à forma como o nosso ensino está tão sistematizado e tão estruturado, depois há boas práticas, mas num modo global não se dá muita atenção às especificidades de cada aluno e aos seus interesses e quando um aluno chega com um balão redondo cheio de questões, aprendizagens que até podem ser pertinentes para a aprendizagem, mas não, naquele dia temos de dar o Afonso Henriques e seguir o manual...e aí estamos a castrar os alunos. Ao longo dos anos de escolaridade, os balões criativos vão ficando todos iguais e “quadrados”...

AF11: “Quadrados” e iguais à professora...formatados.

E quanto a esta imagem?

AF9: Lá está, esta coisa do sistema educativo ao pedir a todos o mesmo, há sempre um que será injustiçado e outro beneficiado...

AF10: Sim, não tem em conta as condições de partida ...e o que se oferece é igual e só para uns.

AF11: Eu vi nas redes sociais um cartaz de uma escola em Singapura que era um alerta para os pais não se chatearem com os filhos se tiverem más notas nos testes porque dentro deles haverá um artista, um desportista, um matemático...e aquela nota não quer dizer que não são bons, simplesmente que não são bons àquilo.

Nos vossos contextos de estágio têm assistido a este tipo de ensino mais tradicional e para o aluno-padrão?

AF8, AF9, AF10, AF11: Temos tido ambas as realidades...

Segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, irei apresentar 4 valores fundamentais que gostaria que analisássemos. O primeiro valor é a valorização da diversidade. O que gostariam de referir acerca deste item?

AF11: Eu acho que isto, tendo em conta o último estágio que tivemos agora, é muito pegar nas coisas que os miúdos trazem para a escola, as vivências e que muitas vezes na apresentação dessas informações se o professor valorizar vai ser útil e interessante.

AF10: Eu acho que a diversidade pode trazer muitas potencialidades. Por exemplo, eu sou professora de dança no pré-escolar e no grupo dos 4/5 anos há um menino que ainda não se sabe se é autista mas, quando conversava com a educadora, a questão não está nele, mas sim na postura da turma perante ele. Quem eu acho que beneficia mais nem é tanto ele mas especialmente a turma que tem um grau de tolerância gigante, o miúdo é super acarinhado, ajudado...eu acho que isto traz potencialidades para todos.

E acham que o papel da educadora é importante nesse sentido? Como deve agir perante estas crianças e o grupo?

AF8: Eu não conheço o caso, mas certamente que o modelo dela é muito importante, é o que eles vêem e funciona como reflexo...

AF9: Uma coisa que eu acho que devemos acrescentar na valorização da diversidade..se eu tenho uma aluna que proponho sempre a mesma atividade e ela fica aquém e eu devolvo a atividade com um vermelho, em vez de continuar devo perceber o que resulta melhor para ela. Para os outros até pode ser aquela ficha mas para ela terá de ser, por exemplo, por meio áudio-visual...fornecer essas possibilidades e não a penalizar...no fundo a diferenciação pedagógica.

Acham que a FI vos dá ferramentas para operacionalizar esta diferenciação pedagógica?

AF9: Não...

AF11: Eu acho que falam muito disso na teoria mas ao nível de exemplos práticos não.

AF10: Sim, eu também sinto isso. Foi muito pouco.

AF9: Aqui durante a formação falam muito disso e das boas práticas mas depois estamos ali 90 minutos virados para um professor, nem todos, mas a maioria.

Ainda ontem tivemos de estar a debater uma avaliação nossa, em que um exame iria valer 75%...pronto.

AF11: Eles até podiam não fazer isso connosco mas dar-nos ferramentas para fazer isso com as nossas crianças...por exemplo: eu faço uma planificação e eles não nos pedem um plano B. E se não resultar para todos?

A10: Fazemos milhares de planificações e nenhum docente nos pediu nunca que fizéssemos um plano diferenciado...estamos a falar de 5 anos de formação, nunca!

AF11: Só nos foi pedido isso numa disciplina de Educação Inclusiva e Desenvolvimento Curricular...

AF10: E foi uma cadeira muito mal estruturada...

AF8: Ao mesmo tempo que nesta UC nos pedem para fazer um plano diferenciado, também não nos dão ferramentas para isso. O nosso caso é a T21 e temos de fazer uma planificação para uma turma que tem uma criança com T21 mas não fazemos a mínima ideia como.

AF9: Mesmo as aulas que tivemos e os conhecimentos expostos nas aulas foram um pouco dúbios. Eu tive oportunidade de fazer *erasmus* na Holanda durante 6 meses no âmbito da Educação Especial e durante as aulas notava que as informações nem sempre estavam corretas e completas...

E por incrível que apreja é já no mestrado e é a primeira abordagem às NEE e nem sequer é uma cadeira muito rica...

AF11: A única altura durante a FI em que tive oportunidade de abordar este tema foi numa opcional o ano passado. Esta da Educação Inclusiva e Diferenciação Curricular acaba por ser uma repetição da opcional...

Avancemos para os valores que estamos a analisar do perfil do professor inclusivo. O próximo valor é: apoiar todos os alunos...

AF9: Se estivermos a valorizar a diversidade, estaremos a apoiar todos os alunos...é um pouco o que já falámos.

O próximo é: trabalho com outras pessoas...

AF8: Outros professores...

AF9: Os pais também, para se ter um maior conhecimento do miúdo. Também dependendo da NEE, por exemplo, se for um aluno com alguma problema motor, já virá uma pessoa, um terapeuta...

AF11: Muitas vezes a articulação com psicólogos.

AF10: Terapeutas da fala e outros terapeutas.

AF8: O interessante é trabalhar em conjunto em vez do habitual: “Ah, ele agora vai para a aula do apoio...”

AF11: Nós este ano no contexto de estágio em que estamos em que não há os chamados alunos com NEE, costuma estar uma professora de apoio dentro da sala, que não é especificamente para certos alunos, mas é uma coadjuvação e ajuda também a apoiar todos os alunos.

Por fim: Desenvolvimento Profissional e Pessoal...

AF9: É assim, neste ponto a única coisa que consigo referir é que é desejável que o professor continue a evoluir na sua formação e, se por exemplo, chega à minha turma um aluno com NEE, eu não posso fazer com que esse rótulo de NEE me faça trabalhar com ele como trabalhei com o aluno com NEE que trabalhei o ano passado.

Eu tenho de tentar conhecê-lo melhor, articular com os pais, ler aquilo que já o acompanha porque o aluno não vem do zero mas também ir estudar sobre aquele caso, ler mais sobre aquela especificidade.

AF8: Estar sempre em formação contínua e a pesquisar e procurar informação.

Acham que aqui na FI vos consciencializam para esta necessidade constante de formação ao longo da vida?

AF8, AF9, AF10, AF11: Sim, eu acho que nisso sim...

AF9: Se bem que eu acho que adquirir mais essa noção em contexto de estágio porque ouço e vejo os professores a comentar as conferências e seminários a que vão e querem ir e ver isso na realidade e perceber que os professores sentem necessidade dessa formação ajuda.

E nos contextos mais tradicionais, apercebiam-se desse investimento e necessidade de formação?

AF8: No ano passado estive num contexto tradicional e as professoras lá na escola tinham de ir a uma formação mas aquilo era mesmo uma obrigação...porque precisavam daquelas horas.

AF10: Sim, eu também tive uma professora que se queixava que cada vez tinha de estar mais horas na escola e que tinha de fazer formação também, que era obrigatório...sem motivação.

AF11: Pois, às vezes essas formações obrigatórias a que os professores vão também não acrescentam nada de novo...a minha mãe é professora e queixa-se disso.

Percebi que puderam estar em contexto de estágio em escolas com práticas mais tradicionais e escolas com práticas mais inovadoras. O que aprenderam com cada uma das realidades?

AF9: Eu acho que precisamos de ter um pouco dos dois mundos também para uma maior consciencialização. Se eu estivesse sempre a estagiar em boas práticas eu talvez não tivesse noção em que realidades está a maioria das crianças nem entenderia para que contextos irão os alunos que

estão em boas práticas quando saem. Também foi bom para ver onde é que eu não me identifico, para ver onde encontrar a mudança e também para ganhar a consciência do que se passa em cerca de 90% das salas de aula do nosso país.

AF11: Eu adorei ter estagiado nas duas realidade pelo que a minha colega disse, mas estagiar nas boas práticas é fundamental para ganharmos bases para depois podermos fazer isso.

AF10: Efetivamente, ver na prática estes contextos modernos é fantástico. Eu adoro ouvir falar destas metodologias, é tudo espetacular, mas na prática como se faz? E não fazia a mínima ideia do como. Só estando nestes contextos é que consigo ver que é possível e que é maravilhoso! Relativamente ao contexto tradicional, também não o dispensava porque vi coisas que não gostei e não é só pelo que aprendo aqui, é também pela forma que vejo e respeito as crianças, por isso sei exatamente aquilo que vou tentar não fazer.

AF8: O facto de termos estado em contexto de boas práticas talvez nos dê bagagem caso estejamos a trabalhar num contexto mais tradicional possamos mobilizar alguns desses conhecimentos e adaptar algumas coisas, assim de uma maneira mais disfarçada...

Agora relativamente à documentação e à legislação que regulamenta a intervenção com alunos com NEE, sentem-se preparadas nesse âmbito?

AF8, AF9, AF10 e AF11: Não...

AF9: Se contactámos foi por acidente.

AF11: Acho que naquela cadeira que falei há pouco que era opcional analisámos a lei e comentámos mas sinceramente não me lembro por que foi um momento muito breve e, para mais, uma UC optativa.

E vocês consideram que é importante abordar estas questões?

AF9: Eu acho que é importante, acho que é uma lacuna gigante. Imagina que entro amanhã em contexto profissional e não faço a mínima ideia como sinalizar e quais serão os documentos a elaborar.

AF10: Sim, sim, faz muita falta.

E no que respeita às didáticas, acham que é feita alguma abordagem à diversidade existente em sala de aula e como dar resposta a todos os alunos?

AF10: Não, não há.

AF9: Na didática das expressões eles davam um contexto fictício para fazermos planificações e diziam que numa turma havia um aluno com NEE e tínhamos de preparar um atividade com variante de

facilidade. Mas lá está, o pressuposto que NEE significa que são todos iguais e que as atividades se ajustam a todos.

AF10: Agora durante o mestrado sentimos que isso faz falta...agora pensamos nisso porque já estamos na reta final e vemos essas lacunas. Na altura acabávamos por não ter essa consciência.

Que sugestões gostariam de apresentar para que a FI possa preparar os professores para a diversidade?

AF9: Eu diria mais tempo de prática, por exemplo, naquele semestre que fiz na Holanda nós fizemos muito trabalho de projeto e de investigação sobre este universo das NEE, e tivemos em oito contextos de escola e pouco em contexto de aula. Precisaríamos de estar a observar e estar em contacto com mais contextos para podermos tirar aquele estigma de NEE, a conclusão a que eu cheguei a partir das conversas e dos debates, todos os miúdos no fundo têm NEE uma vez o que se pretende é uma atenção especializada a todos. Acho que seria possível também mais UC teórico-práticas direcionadas para esta área.

AF10: E o mais importante é um trabalho mais articulado entre as UC. Se a ideia é a inclusão, não é preciso ter mais 3 ou 4 UC, o que é preciso é que cada uma faça o seu papel nesse sentido. Mas e os professores estarão preparados para isso?

AF9: Isso eu acho que não...

AF11: Sim, eu acho que se eles não sabem mas podem aprender com os outros e caso nos propusessem um trabalho nesse sentido também iam aprender.

AF8: É preciso mais e melhor articulação, porque o que temos agora em articulação também não funciona muito bem...mesmo no estágio uns professores vão nuns dias, outros noutros, mas não trabalham em equipa.

AF11: No outro dia tivemos uma sessão extra, não obrigatória, que eu acho que foi das coisas que mais me enriqueceu no âmbito das NEE. Era sobre uma escola aqui ao pé e que vieram falar da prática com alunos surdos desses professores...nunca tinha ouvido falar e achei interessante. Até porque eu acho que nós alunos temos interesse por este tema, haveria público para este tipo de coisas.

AF8: E lá está, se os professores não sabem, há quem saiba, podem procurar ajuda.

AF9: Até mesmo no universo dos alunos há contactos, há pessoas *expert* a falar sobre determinados temas e que podem ajudar...

Para terminarmos, gostaria que refletissem acerca dos pontos fortes e fracos da vossa FI.

AF9: Assim direcionado para as NEE, não consigo pensar em nenhum ponto forte...noutros aspetos, acho que depende do ponto de partida, ou seja, se for em comparação com os professores da “velha-guarda” a nossa formação é muito positiva em termos de metodologias e para aquelas práticas que são as desejáveis. Se formos em comparação com países nórdicos e os seus sistemas de educação, estamos ainda muito atrasados.

AF11: Um dos pontos fortes é mesmo o poder conhecer essas metodologias e vê-las na prática...eu acho que isso é importante.

AF8: Aliás, nós temos colegas que vieram de outras escolas que só fizeram observação e nem tiveram práticas nos 3 anos de licenciatura...ou seja, mesmo que tenhamos pouco tempo de estágio na licenciatura sempre é alguma coisa e é importante.

AF11: Também conheço pessoas que estão a fazer a formação noutras regiões do país e aí é que não têm mesmo contextos com estas boas práticas.

E em termos de pontos fracos...

AF9: Eu senti que na licenciatura a maior parte dos docentes está muito centrado nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos e não tanto para aprendermos a pesquisar esses conhecimentos e a mobilizá-los...eu acho que podíamos preparar-nos mais no modo de selecionar e pesquisar a informação. Não é tanto a visão do professor como o mentor, o *coaching* mas é mais o *teaching*.

AF8: Eu acho que em termos da licenciatura a parte das didáticas deveria vir mais cedo e mais fortemente, porque até ao 3º ano é só aprender o que temos de ensinar.

AF11: E que depois se esquece tudo a seguir ao teste...

AF8: Quando estivermos na prática vamos ter tempo de ir pesquisar esses conhecimentos e estudar, acho que as metodologias e as didáticas seria mais importante.

AF9: Eu sei que isso é em todos os cursos, porque há regras que têm de cumprir, mas acho que há muitas cadeiras que são desnecessárias mas sendo isto um curso de educação deveria ter essa preocupação numa componente mais prática.

AF8: Uma coisa que eu também acho que é importante é a formação em Primeiros Socorros que também é opcional e por isso muito difícil de entrar porque todos os alunos querem.

AF11: Eu acho que um dos meus maiores medos é, de facto, o não saber nada sobre determinadas problemáticas. Se eu amanhã fosse para a prática e tivesse em sala um aluno por exemplo surdo seria muito assustador...eu até sou criativa e tenho a capacidade de inovar, é uma coisa da minha personalidade e, se não formos assim, não sei como será possível enfrentar este desafio sem esta

competência e, por esse motivo, devia ser trabalhada, podem não ter nascido com essa competência mas podem adquiri-la.

AF9: É quando um dia isso acontecer vais ter de fazer uma pesquisa e um estudo teu em casa, ser auto-didata e não vais ter nenhuma luzes da tua formação...

Há mais alguma coisa que gostassem de acrescentar?

AF8, AF9, AF10 e AF11: Não...

Muito obrigada pela vossa disponibilidade e colaboração!

ANEXO 27**Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 1 (RF1)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	Penso que tem a ver com uma tentativa de fazer com que a educação chegue a todos, independentemente das suas dificuldades.	Inclusão como forma de equidade	1
	Não acho que tenha a ver só com pessoas com NEE mas qualquer um, todos nós à sua maneira temos as nossas dificuldades e portanto temos de ser incluídos nas escolas e em todos os contextos educativos.	Inclusão como aceitação da diferença	1
	Eu penso que a escola inclusiva existe teoricamente mas na prática as coisas não acontecem dessa forma.	Ausência de uma verdadeira inclusão	1
	O princípio eu acho interessante mas na prática nas nossas escolas não temos os recursos pessoais e materiais para dar resposta às necessidades.	Necessidade de mais recursos humanos e materiais para a inclusão	1
	No caso de termos, por exemplo, uma criança com dificuldades auditivas na sala de aula, não vai haver um intérprete lá, assim como um invisual, assim como todas as outras dificuldades, o que faz com que, a meu ver, nem estamos a ajudar como deve ser essas crianças e as outras vão sair prejudicadas também.	Falsa inclusão como prejuízo para os outros alunos	1
	Eu acho que não há ninguém a ganhar nisto...há-de haver alguém a ganhar mas não somos nós que estamos diretamente nas escolas nem os pais das crianças.	Falsa inclusão como prejuízo para os alunos com NEE e comunidade educativa	1
Desafios e barreiras da Educação Inclusiva	<p>Pronto, acho que tem a ver com a gestão da aula e do tempo</p> <p>A gestão em sala de aula é outro problema...não há-de ser fácil, porque mesmo não havendo alunos com NEE, que é o meu caso agora que não tenho uma turma de 20 alunos e não tenho casos de NEE, é difícil gerir os timings de todos...uma turma inteira com todas as especificidades não dever ser nada fácil e causa-me algum medo.</p>	Gestão do espaço e do tempo em sala de aula	2

	e a gestão emotiva também, porque o desconto que tem de ser dado tem de ser necessariamente diferente do que para outra criança.	Gestão das emoções/ansiedades	2
	E depois também a frustração de ver que podia ser feito de outra forma mas que não dá porque não há recursos.		
	Essa gestão toda penso que será o mais difícil, mas a ajuda dos pais, nem todos têm uma postura participativa nem construtiva, às vezes é difícil esta articulação com a família, é também um desafio.	Relacionamento com as famílias	1
Perfil do Professor Inclusivo	Eu acho que tem de ter uma atitude bastante positiva	Positividade face à inclusão	1
	ao mesmo tempo, uma atitude bastante assertiva, no sentido em que todas as regras que são construídas com os alunos devem ter poucas oscilações, para saberem com o que podem contar.	Assertividade	2
	Acho que tem de ser um professor bastante rigoroso mas ao mesmo tempo saber fazer a gestão do que é que pode contar, o que deve dar e quando deve dar.		
	Eu acho que tem de ter alguns conhecimentos em primeiro lugar sobre o contexto familiar e individual da criança...não tratar todos por igual e perceber as fragilidades e potencialidades de cada um.	Conhecimento individual dos casos (alunos com NEE)	1
	Depois ao nível da formação, eu acho que é importante ter um conhecimento básico das dificuldades de aprendizagem, as metodologias mais adequadas para dar resposta a cada situação	Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
	acho que tem de ter capacidade de pesquisar por si, depara-se com um problema e vai à procura...tudo isto vai facilitar que a inclusão aconteça.	Aprendizagem ao longo da vida	1
	O professor inclusivo tem de ser capaz de aceitar todos os alunos, não ter qualquer atitude discriminatória, independentemente de tudo aquilo que os possa diferenciar.	Aceitação da heterogeneidade	2
	Tem de dar igual oportunidade a todos		
	e eu acho que deve tentar, dentro do possível, que às vezes isto não é fácil, trazer de fora para dentro da escola, eu acho que isso agiliza este processo, porque envolver a comunidade, pais e toda a comunidade envolvente em tudo o que é produzido na escola, eu acho que pode ter alguma influência.	Envolvimento da comunidade educativa no processo inclusivo	1

	Claro que tem de ser uma pessoa aberta a trabalhar em equipa porque a inclusão muitas das vezes passa por uma discussão em equipa em busca de soluções: médicos, psicólogos, etc.	Trabalho em equipa	1
Prática pedagógica em contexto inclusivo	Sim, havia alunos com NEE.	Experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1
	Eu acho de extrema importância, especialmente em contextos de estágio. É quase um absurdo chegar ao fim da formação sem nunca ter contactado com esta realidade, porque o que vamos encontrar é essa realidade. Acho importante também porque quanto mais estamos perto dessas crianças mais percebemos que é assim, o que é que eu vou fazer para resolver isto? São exatamente estes momentos que mais levamos para casa e que mais frustração nós causa mas que, por outro lado, nos fazem refletir e concretizar algumas soluções.	Importância da prática pedagógica em contexto inclusivo	1
Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	Não. O PEI e o CEI, ouvimos essas siglas e durante os estágios tivemos essa oportunidade mas também acho que não tinha a maturidade para ir aos processos aprender mais sobre o assunto...não sei bem porquê, é o sentido da necessidade também porque durante o estágio aquilo não nos servia para nada daí não ter dado nenhuma importância.	Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1
		Desconhecimento da legislação	1
	Eu acho que a escola de formação passou muito ao lado de tudo o que é documentação da escola, não me senti segura e se tiver de fazer vou ter de ir pesquisar e ver como se faz. Não é que isso tenha algum mal, mas talvez se a formação nos tivesse dado algumas <i>guidelines</i> , o produto final seria muito melhor do que partir da estaca zero.	Conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE adquirido apenas em contexto profissional	1
Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos com NEE	Eu acho que sim, vejamos, eu acho que a escola de formação sempre foi bastante clara relativamente a esse aspeto: vocês têm várias crianças em sala de aula e têm de dar resposta a todas e isto nem sequer é questionável. Sempre esteve presente nos nossos estágios e sempre tivemos de arranjar, por exemplo, ficheiros de estudo autónomo, porque são estratégias de diferenciação pedagógica e nós sempre fizemos isso.	Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1

	No que toca a dar respostas a crianças com NEE depende, se por exemplo tiver uma criança surda, eu não faço a menor ideia do que lhe deverei fazer, tenho de ir à procura. Relativamente à dislexia falámos, penso que tivemos acesso a alguns livros com exercícios para este problema mas não posso dizer que tenhamos feito algum exercício prático sobre isso: tenho aqui esta criança com dislexia ou outra dificuldade qualquer e aqui está o plano para ela. Só no nosso último estágio em que tínhamos uma criança na nossa turma que tinha um PEI e de cada vez que planificámos tivemos de fazer um plano de atividades só para ele.	Alguma capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com o aluno com NEE	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Acho que tivemos uma boa preparação.	Algum conhecimento de diferentes didáticas	1
	Mas acho que não foi pensada para as dificuldades de aprendizagem ou alunos com NEE mas pode ser usada para esses alunos.	Transversalidade das didáticas para alunos com e sem NEE	1
Perc. Positiv. Sobre a FI	A única coisa em que me sinto confiante é ter a certeza que não vou discriminar	Consciência da importância da igualdade de direitos	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	...agora, sinceramente, tudo o resto me assusta um bocado pois eu tenho noção que para que um professor dê uma resposta como deve de ser, por exemplo, dois tipos diferentes de NEE em sala de aula, implica ir pesquisar muito, saber muita coisa, informar-me sobre as diferentes dificuldades específicas de cada um deles, aplicar testes diagnósticos, ir à procura de estratégias para dar resposta...não sei muito bem, sinto-me um bocadinho perdida porque a formação não me deu essas respostas.	Insegurança face à atuação em contexto inclusivo	1
Sugestões para a formação inicial	Eu sinto que a escola de formação fecha a porta a outras “casas”...devia deixar chegar aos alunos mais coisas, eu não percebo porque é que aqui acontece tão poucas vezes sessões, colóquios, conferências e acho que era proveitoso e as pessoas procuram isso. Por exemplo, relativamente a este aspeto, porque não organizar uma espécie de encontro com bancas em que, sei lá, alguém pudesse vir apresentar-nos as respostas no mercado, algum orador que pudesse vir falar sobre o tema...	Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema	1
	A UC é muito pouco, devia ser mais extensa e foi uma ou duas horas por semana num semestre e não faz sentido nenhum. Para a realidade que vamos encontrar isso não nos prepara de maneira nenhuma...não se espera que sejamos técnicos e especializados nisso, por isso é que existem os professores de educação especial mas se nós vamos ter à nossa responsabilidade crianças com NEE precisávamos mais!	Maior carga horária da UC de NEE	1

	Eu não sei se isto tem muito a ver, mas eu acho que o conhecimento de algumas práticas de socorro poderia dar alguma segurança aos professores, porque algumas crianças com NEE têm alguma necessidade de ser socorridas em alguns momentos...estou a dizer isto porque já vi isto a acontecer na minha escola. O nosso curso tinha uma cadeira que eu penso que era optativa de Primeiros Socorros e eu acho que devia ser obrigatória porque em determinadas situações seria útil.	Formação em Primeiros Socorros	1
--	--	--------------------------------	---

ANEXO 28

Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 2 (RF2)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	Inclusão...incluir alunos no meio social sem qualquer tipo de distinção. Dar o mesmo direito a todos os alunos de brincar e aprender e adaptar as coisas a cada um consoante as necessidades que têm.	Inclusão como forma de equidade	2
	Este ano tenho vários casos na minha turma e, sem dúvida, que se não houver inclusão, temos alunos desmotivados, alunos que não querem aprender, alunos que não querem vir para a escola e esta parte da inclusão é muito forte para criar um grande gosto em aprender e estar bem com os outros e poderem aprender e crescer melhor.	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE	1
	Não é fácil, mas acredito!	Inclusão como processo complexo	1
Desafios e barreiras da Educação Inclusiva	É assim, primeiro a parte da experiência da formação por achar que tenho algumas lacunas...houve uma cadeira durante os 4 anos de NEE e acho que é uma grande falha, acabamos por ir para o terreno e fazer as coisas um bocadinho como achamos que é correto. Às vezes com imensas incertezas mas vamos vendo, vamos vendo como resulta e se não resulta fazemos de outra maneira. E também o facto de falarmos com a equipa, eu acho que o maior desafio é mesmo este: não termos as bases suficientes enquanto professores de 1º ciclo para a realidade das salas.	Lacunas na formação inicial para atuar na Escola Inclusiva	2
	Vou tentando perceber as dificuldades do aluno e tentar adaptar os materiais, a maneira de interação na sala de aula...o que não é fácil. Esta tem sido um aprendizagem contínua até aos dias de hoje...cada caso é um caso, cada aluno é um aluno...	Atendimento à heterogeneidade em sala de aula.	1
Perfil do Professor inclusivo	Estar disponível para poder diferenciar o ensino, porque na parte da inclusão nós temos o pressuposto que todas as crianças são diferentes e que esta parte da diferenciação é mesmo muito importante. Por isso parte muito da atitude do professor ser sensível a isto, ou seja, cada aluno é um caso individual e não generalizar e pensar que vou fazer esta atividade desta maneira e fechar-me aí, porque depende muito das respostas dos alunos, da individualidade cada um...	Diferenciação Pedagógica	1

	A parte da formação é mesmo muito importante, eu vou a várias formações, às vezes só para ouvir quem tem mais experiência e acho que tem muito a ver. Estarmos disponíveis para aumentarmos o nosso conhecimento nesta área mas que a formação inicial de professores não dá para dar resposta a isso.	Formação contínua para aprofundar conhecimentos	1
	Eu acho que, por exemplo, em termos de NEE, abordar o autismo mais profundo e de que forma podemos criar estratégias e construir materiais em sala de aula.	Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
	A parte da gestão, gerir a sala: recursos, disponibilidade, recursos mesmo necessários e que o professor terá de ser capaz de gerir estas coisas todas, é muito difícil mas o essencial para que as coisas fossem perfeitas...nunca o são mas pelo menos tentamos.	Gestão adequada do tempo, espaço e recursos em sala de aula	1
Prática pedagógica em contexto inclusivo	Para além dos casos de dificuldades de aprendizagem, tive um ano com um aluno com NEE, acho que no meu 3º ano.	Experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1
	Nós refletíamos muito com o professor cooperante relativamente a isso, conhecia muito bem o aluno mas em termos de prática nós enquanto estudantes tínhamos de gerir a sala em si e refletíamos sobre o que fazer com aquela criança mas não houve muita prática nessa vertente.	Prática pedagógica reflexiva	1
	Eu não diria que fosse ao longo dos anos todos porque não é fácil arranjar contextos e que os professores estejam disponíveis para receber estagiários...sei que não é fácil também tem muito a ver com a pessoa e a sua disponibilidade. Eu penso que a prática devia ter tido um enfoque maior neste âmbito porque cada vez mais é essa a realidade.	Insuficiente experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1
	Eu acho que teria feito a diferença mais prática, não me teria dado as ferramentas todas porque sabemos que cada menino é um menino mas às vezes o estar em contextos ajudará a relembrar e a pegar na experiência anterior e levar para os dias de hoje.	Importância da prática pedagógica em contexto inclusivo	1
Legislação e documentação relativa a alunos com NEE	Não, penso que não. É assim, foi falado, mas a análise que se fez fica muito perdida.	Escasso conhecimento da legislação	1
		Escasso conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1
	Às vezes é muita teoria e não há a prática, não há ligações, há pouca ponte para casos específicos e que se possam conhecer esses casos. Uma coisa é eu ouvir em teoria e outra coisa é estar em prática e fazer.	Pouca articulação entre os conhecimentos adquiridos e casos reais/práticos	1

	Eu tive conhecimento destes documentos e legislação mas foi tudo muito a correr...tive uma só cadeira de NEE. E isto é importante para conhecermos os direitos destes alunos e o que está legislado e sabermos por onde conseguirmos ir, se não o soubermos não poderemos dar àquele aluno em termos de segurança e diferenciação.	Importância do conhecimento da legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	1
Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos com NEE	Sim, acho que sim. Isso sempre esteve presente, a questão de diferenciarmos e vermos as dificuldades de cada aluno e trabalhar com a diferenciação sempre pensando em cada um deles...isso foi sempre muito reforçado na escola de formação. Acho que isto me ajudou muito.	Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1
		Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1
	A parte de estarmos muito a par com o MEM também nos abre os horizontes, algo que me era totalmente desconhecido.	Utilização de métodos mais centrados no aluno como contributo para o sucesso	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Houve muita coisa que eu fiz mas na prática...lá está, como é preciso fazer a diferenciação, não faz sentido. As coisas quando são pensadas nas didáticas são pensadas num tema para um grupo de alunos do 4º ano, por exemplo, e não se conhecem as crianças. Ou seja, hoje não uso tanto.	Fraca articulação entre a teoria e a prática	1
	Às vezes acabo por usar algumas ideias e posso adaptar mas tal e qual e usar aqueles recursos não o faço porque aquilo foi idealizado para um grupo de 4º ano mas a realidade das crianças é diferente. Para se fazer a diferenciação é mesmo preciso fazer adaptações constantes a esse trabalho.	Necessidade de constantes ajustes didáticos	1
	Foi trabalhada a questão das didáticas mas numa perspetiva muito generalista.	Algum conhecimento de diferentes didáticas	1
Perceções positivas sobre a formação inicial	Eu acho que a formação foi sem dúvida importante, especialmente pela parte da diferenciação. Os professores que eu tive levavam-nos a refletir sobre a diferença dos alunos. Se não tivesse tido isso na formação possivelmente também não sei se teria o conhecimento para atuar de modo diferente, acho que sim, acho que teria mas ia ter de procurar mais... Acho que vou buscar muitas coisas relativas à diferenciação devido à minha formação mas depois com o dia-a-dia e a experiência vou sempre aumentando a minha aprendizagem, refletindo porque é uma reflexão constante. A formação ajuda mas a reflexão no dia-a-dia é fundamental.	Consciência da importância da diferenciação pedagógica	2

	É mesmo o facto de a escola de formação não ir pelo método tradicional.	Contacto com métodos de ensino inovadores	1
	Até mesmo nos dias de hoje com alguma prática temos de ir adaptando, ir experimentando as coisas...as coisas nunca estão estanques. Nunca posso dizer que estou completamente tranquilizada pois terei sempre de adaptar o meu trabalho e procurar formação.	Consciência da necessidade de formação ao longo da vida	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	É tudo falado mas é muito a correr e depois na prática vê-se muito pouco, porque nos estágios não acontece, também não é fácil encontrar realidades assim...no estágio nem sempre conseguimos ver estas realidades onde podemos pôr em prática e questionar os nossos docentes. Acho que é muito importante esta parte também da prática.	Fraca articulação entre a teoria e a prática	1
		Pouca carga horária no âmbito das NEE	1
Sugestões para a formação inicial	Eu acho que o contacto com turmas mesmo com casos com NEE para estarem alerta que não há uma receita. Nunca vai haver, na educação e no tema das NEE nunca haverá receitas...mas a parte da reflexão e saber que num caso se pode fazer de uma maneira e noutro de outra. A parte prática e a análise dessa prática num contexto mais formal em sala de aula.	Situações práticas em contexto real	1
	A parte da legislação que por falta de conhecimento não aplicamos...eu sei que 4 anos é pouquíssimo e eu estou para aqui a dizer coisas e em 4 anos aprendemos imensa coisa. Mas para a área de educação há coisas que precisam de ser mais trabalhadas para podermos dar respostas aos casos.	Investir nos conhecimentos relacionados com a legislação e documentação necessária na intervenção com alunos com NEE	1
	Eu acho que a falta de conhecimento na didática podia ser trabalhado também em alguns casos específicos, pensar em incluir casos de NEE e pensar na melhor forma de o fazer.	Aproximar as didáticas das diferentes problemáticas dos alunos com NEE	1

ANEXO 29**Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 3 (RF3)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	Para mim a inclusão...enfim, há uma série de frases feitas que nos acabam por vir à cabeça mas é no fundo incluir, passo a redundância, todas as crianças, crianças que tenham dificuldades ou não, crianças que tenham ritmos mais lentos e até ritmos mais rápidos, porque estas também precisam de ser incluídas, porque estas acabam por também ser excluídas.	Inclusão como aceitação da diferença	1
	e proporcionar-lhes atividades e rotinas significativas para as suas aprendizagens.	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE	1
Desafios e barreiras da Educação Inclusiva	Sei que incluir não é propriamente fácil, coloca-nos uma série de obstáculos e de dificuldades e já tenho passado por elas e, por ser tão difícil, é para nós professores muito desgastante e sentimo-nos constantemente auto-pressionados para sabermos se é o caminho certo porque para se fazer uma verdadeira inclusão dos alunos de modo positivo temos de os conhecer muito bem e conhecê-los muito bem pode parecer, à partida, muito fácil, mas é difícil. É um percurso que se vai construindo com eles mas que não é fácil e é cheio de avanços e recuos.	Inclusão como processo complexo	1
	...a primeira coisa que me lembro foi uma mãe a vir falar comigo muito preocupada a dizer que a filha tinha muitas dificuldades, que tinha NEE, que não sabia escrever e precisava muito da minha ajuda e, no fundo aquela mãe deixou-me logo muito ansioso pela forma como estava a rotular a filha. Dei por mim a pensar que preferia não ter essa conversa com essa mãe porque me mostrou umas expectativas muito negativas relativas à filha, portanto, eu não a conhecia verdadeiramente e já tinha uma ideia sobre ela criada...e nos primeiros dias eu já não esperava tanto dela como dos outros. Foi uma cosia que me marcou pela negativa. Quando me abordam começam logo com esse discurso das dificuldades e eu hoje em dia digo logo que não quero saber nada, digo que prefiro conhecer primeiro o seu filho e daqui para umas semanas marcamos uma reunião para falarmos melhor sobre ele, acho que é o mais sensato. Percebo a preocupação dos pais para que possamos encontrar estratégias de inclusão mas ao mesmo tempo estamos logo à partida a excluí-los.	Escola Inclusiva como segregadora	1

Perfil do Prof. Inclusiv	Aquilo que falávamos há pouco, não ter baixas expectativas face a nenhum aluno.	Positividade face à inclusão	1
	<p>Acho que além disto, que é algo muito difícil e que estou a tentar fazer desde o início do ano passado e nem sempre com sucesso e para o conseguir fazer custa muito tempo da minha vida pessoal, que é ter uma boa base de recursos para fazer uma diferenciação pedagógica positiva. Isto nem sempre é fácil porque temos de conhecer os miúdos também para ter a certeza que aqueles recursos são os mais adequados. Portanto, a disponibilidade de diferenciar o trabalho.</p> <p>Eu acho que é preciso ter a preocupação que todos percebam que o aluno A ainda não pintou os objetivos todos da lista de verificação porque está a fazer um percurso diferente que não tem de ser pior ou melhor do que os outros, eu penso que perante o grupo o professor tem de mostrar esta atitude.</p> <p>Uma situação muito concreta: há alunos do 2º ano que ainda estão a trabalhar em ficheiros de 1º ano e nós optámos por não colocar o ano no cabeçalho do ficheiro e sim letras A, B...para que não haja essa discriminação automática. Eles nem sempre compreendem o que lhes quero transmitir, porque há ritmos diferentes, percursos diferentes e nem todos têm que atingir tudo ao mesmo tempo e eu tento transmitir isso e, por sugestão dos alunos, que eles acabam por nos dar algumas ideias e a partir desse dia, já não direcionei o trabalho diferenciado. Eles sabem que há diferentes níveis para uma mesma atividade e cada um escolhe aquela que se sente capaz de realizar, fica assim o processo muito centrado neles, eles é que têm o poder e nós apenas os orientamos.</p>	Diferenciação pedagógica	2
	<p>Eu não esperava ter tantas dificuldades como as que tive quando comecei, tinha tido experiências de estágio que tinham corrido muito bem e achava que era tudo muito fácil como no estágio, depois quando me vi sozinho a ter de gerir tudo, toda a vida de uma turma, senti realmente muitas dificuldades e a parte da diferenciação pedagógica foi uma delas e tenho a noção plena que tenho conseguido melhorar a este nível porque acabei por me associar ao MEM que tem um modelo de trabalho por si só baseado na diferenciação pedagógica, centrado no aluno e portanto acho que o meu início como associado do MEM foi uma fase de muita aprendizagem, senti que ali consegui ter uma perspetiva mais prática de como lidar com determinadas questões.</p> <p>Nunca falámos sobre autistas (nas reuniões do MEM), sei lá...falávamos sobre as crianças no geral, as diferenças entre elas e como devíamos construir materiais, como poderíamos relacionar-nos com elas na prática para que pudéssemos fazer o nosso trabalho o melhor possível.</p>	Práticas inovadoras e centradas no aluno	2

Prática pedagógica em contexto inclusivo	Esse é mais um factor que eu acho que devia ser melhor tratado pela escola de formação. Os estágios são assim conseguidos à última da hora e quase por sorte se encontra alguém que tenha disponibilidade para receber estagiários e é quase por sorte que se apanham boas práticas...	Experiência de prática pedagógica em contextos com más práticas	2
	Eu estive numa escola privada que se dizia praticante deste modelo (MEM) mas isso não acontecia... ...e eu não tive essa sorte. Não tive realmente referências da minha prática pedagógica que tenha servido como exemplo. estive numa outra escola com um modelo mais tradicional mas não tinha casos particularmente difíceis e os que havia eram normalmente acompanhados por professores de educação especial fora da sala.	Insuficiente experiências de prática pedagógica em contexto inclusivo	2
	Eu acho que é fundamental ter boas experiências, lá está, acabamos por abordar muita teoria e depois a prática nem sempre é um reflexo tão fidedigno da teoria e depois nós chegamos aos contextos e não há essa preocupação...são precisos bons contextos, não estou a falar de contextos sócio-culturais fantásticos, estou a falar de boas práticas que nos sirvam de exemplo, que nos possam inspirar e servir de exemplo para a nossa prática pedagógica. O que nos acontece é que saímos da escola de formação, mantemos o contacto e todos temos esta ideia e não estávamos minimamente preparados para estas coisas muito específicas e muito necessárias.	Importância de um contexto com boas práticas	1
Legislação e documentação relativa a alunos com NEE	Não...lembro-me de termos, numa das aulas que já falei, abordado o decreto-lei 3/2008 que aqui na escola onde trabalho é um decreto “mal visto” e que à partida tentamos não colocar as crianças ao abrigo do decreto. Acabamos por fazê-lo na mudança de ciclo quando vão sair da nossa escola, temos a noção que lá fora pode ser importante para elas estarem abrangidas pelo decreto mas nós aqui dentro não o fazemos. Agora, todo o trabalho de construção de um PEI não conhecia. Um CEI também nunca tinha ouvido falar, a primeira vez foi aqui na escola...não sei se por distração minha nas aulas mas nunca tinha ouvido...	Escasso conhecimento da legislação	1
	...este foi o primeiro PEI com o qual contactei, portanto nem sei muito bem se fosse para uma escola fora desta realidade e me pedissem para fazer um PEI não sei se saberia fazê-lo.	Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1

	...não tinha noção da dimensão do mesmo e o peso na vida de uma criança...é uma coisa que ainda tenho alguma dificuldade. Mesmo aqui, há uma aluna que veio com PEI e que me informaram que não teria de dar continuidade àquilo, lá está, tinha de ser eu a conhecê-la e não valia a pena conhecer as adequações que lhe estavam pré-definidas, porque tinha de ser eu a avaliá-la e a perceber quais as suas necessidades.	Importância do conhecimento da legislação e documentação relativa ao aluno com NEE	1
Met. e estrat. de ensino na intervenção com alunos com NEE	Eu lembro-me que tive umas UC relacionadas com gestão do currículo que já nos apresentavam em traços gerais a metodologia seguida pelo MEM mas, lá está, contra mim falo, mas acho que partia mais daquilo que o professor estava a lecionar, as suas conceções. Tivemos professores que nos apresentavam o MEM e nos levavam a dar atenção a esta metodologia mas em traços gerais.	Utilização de métodos mais centrados no aluno como contributo para o sucesso	1
	Tenho crianças que têm realmente dificuldades, que precisam de um trabalho diferenciado mas que é um trabalho que acaba por ser mais fácil e que parte da minha sensibilidade enquanto professor, passa por encontrar estratégias, motivá-las, experimentar novas coisas...agora uma criança que tem características muito específicas e que eu não conheço, o trabalho já não é tanto esse. Se me chegasse agora uma criança dessas ficava um pouco desesperado, ia tentar descobrir que tipo de doença seria e, lá está, no meu grupo cooperativo procurar respostas...	Alguma capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1
	No entanto estas práticas e ferramentas só foram aprofundadas posteriormente.	Competências aprofundadas apenas em contexto profissional	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Eu acho que fomos bem trabalhados, sempre nos apresentaram muitas estratégias, davam-nos realmente exemplos de como as coisas se podiam fazer.	Algum conhecimento de diferentes didáticas	1
	Mas por exemplo, falando sobre as NEE, nós tínhamos que fazer um trabalho, sempre um projeto em que tínhamos de pensar numa situação problemática e enquanto professores e com uma turma tínhamos de organizar uma unidade didática com várias atividades e como é que as NEE eram aí encaixadas no meio? Tínhamos de ter na turma um aluno com NEE qualquer, era preciso investigar e arranjar forma de o integrar nessa atividade. Em algumas das didáticas isto aconteceu mas era muito hipotético...os professores que estavam connosco não eram da área das NEE mas sim das didáticas, acredito que tivessem a sensibilidade e conhecimento para abordar o tema mas não tanto a fundo e, portanto, foi sempre um bocadinho redutor.	Fraca articulação entre a teoria e a prática	1

Perceções positivas sobre a formação inicial	...tive a sorte de ter tido dois ou três professores que se mostravam adeptos do MEM e me incentivaram a procurar esta metodologia, porque quem não tem esta oportunidade e este contacto, acaba por não conhecer que há outras possibilidades.	Contacto com métodos de ensino inovadores	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	Eu senti uma grande diferença entre a minha formação inicial e a formação no MEM...não é de todo uma critica à formação inicial eu acho é que o plano de estudos que tem uma base legal acaba por privilegiar uma série de competências que o futuro professor supostamente deve ter, que são competências já demasiado enraizadas na nossa sociedade e que são também muito incentivadas pela forma como os currículos estão organizados. Por exemplo, na matemática e no português trabalhamos muito em termos científicos e estas são as duas grandes áreas privilegiadas. Depois as outras áreas que curricularmente são consideradas ainda menores, como a área artística ou as NEE têm pouquíssimos tempos de formação.	Má organização/distribuição do plano de estudos	1
	Eu consegui ter alguma formação ao nível das NEE porque todos os semestres tínhamos opcionais e inscrevi-me em duas durante o meu percurso. Sendo optativas, que não deveriam ser, acredito que tenha tido alguns colegas que não terão tido contacto com este tema...se tiveram uma UC de Educação Especial já foi muito...o que não é muito positivo.	Pouca carga horária no âmbito das NEE	1
	A escola de formação tentou ser o mais democrática possível e não se associa a modelos pedagógicos e a nada disso mas, ao mesmo tempo, está tudo sobre a rama...não nos condiciona as práticas futuras mas também não nos dá referências!	Ausência de referências em termos metodológicos	1
Sugestões para a formação inicial	Eu acho que em primeiro lugar a parte teórica que mais uma vez está muito focada no domínio científico e devia ter um caráter mais prático.	Menor investimento no conhecimento científico	1
	Haver mais UC relacionadas com as NEE.	Maior carga horária das UC de NEE	1
	E mais UC com a diferenciação pedagógica, nunca houve uma UC centrada na diferenciação pedagógica...este conceito era quase sempre arrancado de um livro qualquer que nos aparecia e lá íamos ver aos livros de referência procurar e como fica bem vamos falar sobre isso...	Criação de uma UC sobre diferenciação pedagógica	1
	Também termos tido mais estágios e em contextos mais significativos faria toda a diferença. Era importantíssimo.	Contextos de estágio com boas práticas	1

	<p>E também, esta questão surgiu-me há algum tempo atrás, eu acho que as escolas de formação de professores, deixam os profissionais acabados de formar um bocadinho ao abandono. Se nós temos em Portugal um MEM que promove uma formação contínua e grupos cooperativos de reflexão, eu acho que poderia ser muito pertinente a escola de formação acompanhar a saída dos estudantes e acompanhá-los no mercado de trabalho, na realidade da prática. Penso que não custaria muito, nós podíamos inscrever-nos e era uma forma de partilharmos inquietações, experiências positivas e negativas, seria também uma forma de continuarmos a auto-formarmo-nos com a ajuda da escola de formação e como uma forma de auto-avaliação, até porque isto pode ter reflexos para alunos que ainda lá estão.</p>	Acompanhamento do início de carreira	1
	<p>Durante 4 ou 5 anos a escola está fechada na formação dos seus profissionais, quase a um ritmo de fábrica e lançamos um produto para o mercado e nem avaliamos nem temos a certeza absoluta se as coisas estão a ir bem.</p>	Processos de avaliação da formação de professores	1

ANEXO 30**Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 4 (RF4)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	Isso é uma pergunta difícil...para mim, o auge da Inclusão, e tendo em conta os alunos com os quais trabalhei que não foram casos graves de NEE, o que eu considero inclusão é ter essas crianças na minha aula como qualquer outra. Portanto, foi fazendo trabalho diferenciado mas sempre sem se sentir diferente do outro, acho que não há necessidade nenhuma da criança sentir que é diferente.	Inclusão como inserção nas atividades da turma	1
	...para mim não faz o menor sentido a segregação, todos têm de conviver com a diferença, cada um tem o seu ritmo de aprendizagem...então no 1º ciclo isso é evidente. Eu tenho meninos que ainda não sabem ler e não têm NEE e outros que já lêem textos sozinhos. Agora cabe-me a mim diferenciar o trabalho lá dentro, independentemente de existir uma NEE ou não...eles têm de aprender a viver com isso.	Inclusão como aceitação da diferença	1
Desafios e barreiras da Educação Inclusiva	Eu já dei aulas no 1º ciclo e 2º ciclo e no 2º ciclo tive um aluno que ele próprio usava a sua incapacidade e auto-intitulava-se como especial para conseguir benefícios e eu tenho a sensação que isso pode ser gerado pelos professores e pelos pais. Eu acho que não tem de ser assim, acho que temos de puxar por eles para que percebam que podem tanto como os outros e dentro do possível adaptarmo-nos.	Escola Inclusiva como segregadora	1
	Mas estou a falar nos casos mais ligeiros com os quais já trabalhei, nunca estive com casos mais graves, nunca tive essa oportunidade e sinto-me ansiosa caso isso aconteça porque não estou minimamente preparada.	Gestão das emoções/ansiedades	1
	Para mim a maior dificuldade foi mesmo o chegar a um diagnóstico e perceber o que é que eu podia fazer. ...nos primeiros meses foi complicado, entrar numa sala de aula e deparar-me com esta situação e os outros reparam e falam sobre os comportamentos dele. Lidar com isto foi difícil, eu pensava “o que é que eu faço?”, que medidas posso implementar e que estratégias.	Definição de estratégias na intervenção com o aluno com NEE	2

Perfil do Professor Inclusivo	A atenção, tem de ser um professor atento. Eu falo quanto à minha realidade, eu tive de detetar que havia um problema, se não estivesse atenta não teria sido tão rápido o processo.	Vigilante	1
	Tem de ter uma atitude inclusiva...tem mesmo de ser! Para mim o ser inclusivo é aceitar a diferença e fazer com que todos aceitem. Inculir o valor de aceitar a diferença, num grupo somos todos amigos, companheiros, se um tem um problema os outros também têm, um tem o cabelo comprido e o outro curto...para mim deve ser nessa perspetiva. A atitude do professor para educar para os valores é tão ou mais importante que educar para os objetivos, as competências e as metas do currículo.	Educar para os valores da inclusão	1
	O professor precisa de saber muita coisa que chega ao campo e não sabe...eu precisava de ter mais conhecimento sobre tudo isto. Comportamentos-tipo, problemáticas mais comuns que nos possam ajudar a detetar e a encontrar estratégias. Falo do autismo, hiperatividade, as NEE mais comuns que nos surgem com mais frequência no dia-a-dia.	Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
	Depois, a capacidade comunicativa com pais e outros profissionais da área. Ter a disponibilidade e conseguir comunicar de modo adequado e pormenorizado e sabendo ouvir o outro, porque depois também acontece que nem sempre se aceita e especialmente os professores mais velhos porque “na minha aula mando eu e eu é que sei...”.	Comunicativa	1
	Na minha prática, seja com NEE ou não, o trabalho em equipa é fundamental e nesta temática também.	Trabalho em equipa	1
	...ou seja, como atuar com uma criança no contexto. Ou seja, não é só importante saber o que é que ela tem mas é também importante saber a gestão do caso na sala de aula.	Gestão adequada do tempo, espaço e recursos em sala de aula	1
Prática pedagógica em contexto inclusivo	Tive oportunidade...	Experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1

	<p>...e serviu para aprender o que não fazer. Eu vi um docente a agredir uma criança com autismo, um espectro mais alargado, mais avançado, o aluno tinha umas atitudes mais desadequadas, por exemplo: atirava um pacote de leite ao chão e pisava-o até rebentar...na minha perspetiva, deveríamos acalmá-lo, chamar uma auxiliar que o levasse a acalmar...qualquer coisa menos o que a docente fez. Aprendi o que não fazer.</p> <p>Para além desse menino, havia uma dislexia grave e não havia diferenciação pedagógica, portanto foi só aprender o que não fazer.</p> <p>Nesta prática pedagógica a cantiga que nos foi cantada é que a professora trabalhava com PIT, Conselho de Turma, tinha Tempo de Estudo Autónomo mas estava apenas no papel...nós chegámos e conseguimos implementar muita coisa mas a docente dizia que não tinha tempo para isso.</p>	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	2
	Eu tive uma excelente experiência, não no âmbito das NEE, mas em sala de aula num 1º ano e isso agora está a valer-me imenso e isso faz toda a diferença!	Importância de um contexto com boas práticas	1
Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	São muito poucos conhecimentos...	Escasso conhecimento da legislação	1
	Quando saímos daqui sabemos tanto quanto sabíamos quando cá entrámos, no que respeita a esta área. A nível burocrático, o professor tem de saber elaborar um PEI, um CEI...é um bocadinho ridículo sair de 5 anos de estudo e não saber fazer nada disto.	Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1
	Os conhecimentos que tenho não obtive na formação.	Conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE adquirido apenas em contexto profissional	1
Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos com NEE	Não. Primeiro porque não existe formação para professores que vão contactar com alunos com NEE. Falamos de escola inclusiva e de heterogeneidade mas nada aplicado à prática. Eu gostava que me tivessem ajudado a saber como fazer, por exemplo: tens alunos que já lêem textos e outros que ainda não, então, a uns dás um texto e aos outros umas fichas com palavras para eles lerem e fazerem o desenho.	Incapacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1
	Eu faço isto mas aprendi sozinha...há um folclore tão grande à volta das práticas pedagógicas, é preciso fazer coisas maravilhosas e estrondosas, para mim isso não vale nada!	Competências aprofundadas apenas em contexto profissional	1

	Nós, na prática pedagógica, mesmo que existam níveis diferenciados, nós chegamos e aplicamos uma atividade para todos. Se a atividade for linda e tivermos construído uma dezena de materiais e tivermos passado a noite inteira acordadas para fazer aquilo, vamos ter 18, 19, 20 valores! Mas no momento de estágio estamos ali a fazer aquela atividade para todos...nunca num estágio apliquei uma atividade diferenciada, enquanto hoje em dia na minha sala de aula faço isso todos os dias.	Ausência de experiências de utilização de diferentes metodologias e estratégias em sala de aula durante a formação inicial	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Tal como o resto, é tudo muito pouco real. Dão-nos ferramentas mas depois na prática não há tempo para exaustos. Eu gostava que me tivessem dado ferramentas mas reais...fazemos muitas coisas na formação mas não é real. Nenhum professor para contar uma história vai construir todo um cenário sempre que o fizer...gostava que fossem práticos e me dissessem: “olha, vê lá com o que tens na escola ou em casa que possas usar para esta história”.	Frac articulação entre a teoria e a prática	1
Perc. positiv. sobre a FI	Para dizer a verdade que me lembre não. Eu saí daqui cheia de medo, tudo menos segura.	Ausência de perceções positivas	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	Eu acho que o professor na formação inicial pelo menos devia ter alguns conhecimentos básicos...devo sentar o aluno onde? Deve estar sentado ao pé de um colega? Mas que tipo de colega? Estas pequenas coisas...eu sei que cada caso é um caso e depois temos de nos adaptar mas eu tenho a certeza que como em tudo há diretrizes e estas diretrizes nós nunca as tivemos...passamos pela escola de formação 5 anos e não sabemos nada sobre isto. Depois chegamos ao campo e pensamos “E agora o que é que eu faço?”.	Dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE	1
	Tive uma cadeira de NEE num semestre que basicamente foram apresentações dos alunos. Tivemos duas ou três aulas de teoria em que não aprendemos quase nada e depois as apresentações...	Poucas aprendizagens na UC de NEE	1
Sugestões para a Formação inicial	Primeiro a adaptação das didáticas e tudo mais à realidade	Aproximar as didáticas das diferentes problemáticas dos alunos com NEE	1
	Era importante darem-nos contextos reais em todas as UC: “Vocês vão chegar aqui e vão ter uma turma com 26 alunos e têm um aluno autista e um aluno asperger, o que podemos fazer fazer?”...situações práticas! Dêem-nos ideias, ferramentas e estratégias para que possamos usá-las no futuro.	Situações práticas em contexto real	1
	Mais prática pedagógica mas de qualidade! Porque o mestrado é muito rico em prática mas na licenciatura não.	Contextos de estágio com boas práticas	1

	Para mim a licenciatura valeu zero. Não me lembro de ter aprendido nada de novo, não aprendi nada que já não soubesse antes. Eu sei que é importante um professor saber muito mais do que um aluno, mas para que é que isso serve?	Menor investimento no conhecimento científico	1
	Relativamente às NEE eu acho que devíamos começar logo a ter formação desde o início. Não é numa cadeira semestral com 10 aulas que vamos aprender alguma coisa...dá-nos umas luzes mas não chega, devia ser uma coisa muito mais pensada porque isto é uma realidade diária. Eu acho que deviam ser várias unidades curriculares que podiam estar divididas por temáticas, não sei...como tenho tão poucos conhecimentos na área nem sei como se poderia fazer. À medida que me vou deparando com as situações é que vou lendo e falando com colegas, nem consigo imaginar como poderia ser feito na formação inicial exatamente, mas logo desde o início devíamos pensar em estratégias, falar de casos específicos, conhecer as linhas gerais das problemáticas e depois as questões burocráticas.	Maior carga horária da UC de NEE	1
		Abordagem mais aprofundada das diferentes problemáticas	1
		Investir nos conhecimentos relacionados com a legislação e documentação na intervenção com alunos com NEE	1
	Aqui na formação existem professores que conseguem falar na realidade e nos trazem situações concretas e depois há outros que são só teoria e para mim terem a capacidade de articular com a prática, para mim isso é muito importante, a ligação disto tudo com a prática.	Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1

ANEXO 31**Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 5 (RF5)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	A inclusão eu penso que é conseguirmos incluir nas nossas turmas meninos com diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento	Inclusão como inserção nas atividades da turma	1
	...e conseguir trabalhar com a turma de forma igual para que todos evoluam, não deixando ninguém para trás. Penso que é isso.	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE	1
	No entanto, um professor numa sala com 20 alunos, que é o meu caso, o professor não consegue dar resposta a todas as dificuldades que o aluno tem. Falta um bocadinho o apoio para ter alguém em sala de aula para trabalhar também com ele.	Necessidade de mais recursos humanos e materiais para a inclusão	1
Desafios e barreiras da Educação Inclusiva	...o maior desafio é eu conseguir dar atenção aos trabalhos dos outros e explicar quando têm dúvidas e ao mesmo tempo fazer um trabalho totalmente diferente com ele. Sinto que ao estar com ele o resto da turma dispersa...isso eu tenho tentado trabalhar com eles no sentido de serem mais autónomos e eu às vezes tenho muita dificuldade em concentra-me só nele e perceber as dificuldades dele. Eu sinto que nas turmas há falta de tempo para combater as dificuldades de todos porque tenho alunos muito rápidos e alunos que demoram imenso tempo e eu sei que se tivesse alguém a auxiliar-me nesse trabalho seria diferente. Por mais que eu tente eu sei que não consigo chegar a todos. Eu acho que só com os anos e a prática é que se aprende a diferenciar o trabalho.	Gestão do espaço e do tempo em sala de aula	2
	Estou a tentar com a minha turma atual, que são alunos muito pouco autónomos mas é muito difícil, tento trabalhar com PIT, crio momentos de Trabalho Autónomo e faço isto para conseguir chegar às dificuldades de todos porque sinto que quando trabalho com os alunos com dificuldades naquele conteúdo e só estou eu e eles sinto que aquilo chega lá e eles conseguem...mas está a ser um trabalho um pouco complicado e estou a fazê-lo por mim através daquilo que leio e procuro.	Atendimento à heterogeneidade em sala de aula	1

Perfil do Professor Inclusivo	Em termos de atitudes eu acho que o professor tem de ser bastante flexível e conseguir num determinado momento ajustar as atividades que planeou para aquele aluno porque podem surgir outras dúvidas, outras dificuldades e então é preciso ter algum “jogo de cintura” para poder adaptar aquele trabalho àquele aluno.	Flexibilidade na intervenção	2
	Perceber que para aquele aluno às vezes é preciso dar a volta por outro lado porque aquilo que para nós é tão fácil de perceber para aquele aluno não é...às vezes tenho alguma dificuldade nisto, penso “se isto é tão simples como é que ele não percebe?”...tenho que às vezes voltar atrás e repensar o que estou a fazer.		
	É precisa muita paciência, tem de ser um professor muito paciente porque não é fácil. Eu no 1º período senti algumas dificuldades por achar que estava a ser muito injusta com ele por ficar frustrada de não conseguir. Se não for paciente e pensar que as coisas chegam lá.	Perseverança	1
	Aí é que está a maior falha e também não nos preparam no curso para isso, que é o perceber até que ponto vão as dificuldades das crianças, que tipo de trabalho posso fazer com elas porque eu não sei...eu estou a fazer o que acho mais adequado para o meu aluno mas não sei se é o mais correto.	Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
	Um professor ideal tem de ter conhecimentos de psicologia, pedagogia que eu acho que no curso não nos formam para isso. Se tivesse, por exemplo, uma criança autista ou com paralisia cerebral, etc. eu teria de estudar, pesquisar e falar com professores porque não me sinto minimamente preparada.	Multidisciplinar	1
	Penso que o professor também deverá ter um conhecimento científico bastante consolidado, porque se for muito ao de leve não é fácil. Tenho uma colega que tem muitas dificuldades com a matemática e quando o aluno apresenta alguma dúvida ela não consegue desmistificar porque ela própria tem dificuldade.	Científico a nível curricular	1
	Tem de ser capaz de adequar o trabalho da turma para aquele aluno, por exemplo: quando dou um texto em aula ele lê o texto connosco até onde consegue mas as perguntas e a exploração feita é diferente, a um nível mais baixo.	Diferenciação Pedagógica	1
	Também tem de ser capaz de aceitar as dificuldades.	Aceitação da heterogeneidade	1
	...e ele próprio ter a capacidade de procurar e querer saber para poder fazer o melhor para aquele aluno e procurar respostas.	Aprendizagem ao longo da vida	1

Prática pedagógica em contexto inclusivo	Que me lembre nunca estive. Tive alunos com dificuldades de aprendizagem, sim.	Ausência de experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1
	Não, porque o professor negligenciava o aluno (com dificuldades de aprendizagem). Não adaptava o trabalho, o aluno tinha de perceber as coisas como os outros. Fazia apenas desenhos e uns jogos. Ou seja, eu sabia que não estava certo, observava e concluía, mas não havia diferenciação do trabalho.	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	1
	Se tivesse visto a ser feito esse trabalho de diferenciação penso que teria ficado melhor preparada. Lembro-me de uma professora de 2º ciclo onde eu calhei e os alunos tinham muitas dificuldades em matemática e a professora dava aquilo de uma forma que ela própria os motivava. Eu estive com ela um curto espaço de tempo mas ainda hoje uso o que vi com ela. Ela conseguia adaptar aquele trabalho a todos os alunos e se eu tivesse visto isso nos meus estágios teria aprendido muito mais.	Importância de um contexto com boas práticas	1
Legis. e doc. alunos com NEE	Digo com um bocadinho de vergonha mas não tenho sequer uma noção das leis que existem.	Desconhecimento da legislação	1
	<p>Pediram-me para fazer um PEI do meu aluno e eu não faço a menor ideia de como o fazer, já vi o modelo na escola mas até nem o acho o mais adequado e, por acaso, soube hoje que aquilo não é um PEI, mas sim um conjunto de objetivos e também soube que deveria fazê-lo em conjunto com a psicóloga e com o terapeuta e eu estou a fazer sozinha. Não tenho qualquer consciência de como elaborar este documento.</p> <p>Lá está, eu se calhar devia fazer um documento mais adequado ao aluno, saber que tenho de trabalhar em equipa, proporcionarem-me essa equipa para fazermos um melhor trabalho para aquele aluno porque, às tantas, aquilo é um conjunto de objetivos que tem de alcançar mas sem qualquer sentido e que não estão de acordo com as dificuldades reais daquele aluno e é isso que eu sinto e não tenho qualquer preparação para fazer esse documento.</p>	Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno NEE	2
Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos com NEE	Em parte sim...	Alguma capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1
	...mas também sei que muitas das coisas que hoje em dia aplico na minha sala já foi por pesquisas que fiz e por interesse de ir procurar informação.	Competências aprofundadas apenas em contexto profissional	1

	Aprendemos muita teoria sobre diferenciar o trabalho mas o que sinto é que é muita teoria e pouca prática. Nessa parte já tive que ser eu a procurar e experimentar.	Pouca articulação entre os conhecimentos adquiridos e casos reais/práticos	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Penso que sim, nesse sentido acho que a minha escola de formação me deu essas ferramentas muito bem. Talvez mais no mestrado do que na licenciatura.	Domínio de diferentes didáticas	1
Perceções positivas sobre a formação inicial	Eu sinto-me segura mais pela minha maneira de ser, porque tenho muita curiosidade em procurar e querer saber e sou bastante sensível a estes problemas e tentar chegar aos alunos, não os negligenciar e deixar de parte porque têm mais dificuldades. Nesse sentido eu penso que é isso que me ajuda porque ao nível dos conhecimentos sinto-me pouca preparada, até porque até agora não me calhou nenhum caso assim mais grave mas, se me calhar, não sei até que ponto vou estar preparada.	Ausência de perceções positivas	1
Perceções negativas sobre a fi	Sinto que na licenciatura andámos um pouco a empatar e depois em dois anos de mestrado é muita informação que não temos a capacidade aplicar e refletir sobre aquilo.	Má organização/distribuição do plano de estudos	1
Sugestões para a formação inicial	Ter mais cadeiras de metodologias de trabalho e dar oportunidade aos alunos de experienciar esses métodos. Por exemplo, aqui falam do MEM e eu nunca observei como tudo se processa.	Situações práticas em contexto real	1
		Contextos de estágio com boas práticas	1
	Também acho que deveria haver uma chamada de atenção para a área da legislação, porque a forma como lecionaram esta UC não foi boa. Era só ler e ler.	Investir nos conhecimentos relacionados com a legislação e documentação na intervenção com alunos com NEE	1
	E mesmo as cadeiras dedicadas às NEE, eu lembro-me que houve até uma ou duas que eram opcionais e que muitas vezes já nem tinham vagas. Muitas das vezes queríamos inscrever-nos e já não dava.	Carácter obrigatório das UC de NEE	1
	Cadeiras mesmo de NEE tive uma obrigatória no mestrado e penso que devia ser desde o início, eu penso que sim, devagar e gradualmente tomar consciência de que aquilo existe e não tudo de uma vez num semestre, o que não resulta de nada.	Maior carga horária da UC de NEE	1

ANEXO 32**Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 6 (RF6)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	Para mim a inclusão não é só colocar alunos com dificuldades e com NEE em sala de aula, é preciso fazer muito mais que isso e infelizmente não é bem isso que vemos atualmente.	Ausência de uma verdadeira inclusão	2
	Nos estágios que eu experienciei, via um bocadinho que eram tratados à margem e por terem NEE eram tratados de maneira muito diferente e isso acho que não é inclusão. É claro que temos de adaptar algumas coisas para fazer chegar a essas crianças mas acho que precisam de se sentir incluídas.		
	Acho que é muito preciso conseguir atender às necessidades deles mas também tirar partido das suas potencialidades.	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE	1
	Acredito na inclusão mas acho que há um grande trabalho a ser feitos pelos professores que trabalham com essas crianças. ...acho importantíssimo que as crianças estejam incluídas nas turmas mas é preciso fazer muito trabalho porque ainda há muita gente que não sabe.	Inclusão como processo complexo	1
	Eu trabalho num colégio privado e felizmente as crianças que tenho com NEE estão a ser acompanhadas por psicólogos e terapeutas fora da escola e contactaram comigo e ajudam-me também a adaptar melhor as coisas para eles. Felizmente neste contexto tive essa possibilidade, mas estou a imaginar na escola pública, pois que não podem pagar estes apoios, acho que deve ser complicado para os alunos e para os professores.	Necessidade de mais recursos humanos e materiais para a inclusão	1
Desafios e barreiras da Educação Inclusiva	Eu própria saí agora da formação e sinto que não estou minimamente preparada, grande parte das coisas que faço são coisas que partem de mim e porque me interessei e fui ler e explorar.	Lacunas na formação inicial para atuar na Escola Inclusiva	1

	É assim, a aluna com dislexia a maioria das coisas eu adapto e não dá muito trabalho, por exemplo: ponho letra maior, nos testes de matemática os problemas têm de ser mais adaptados por tópicos, ajudar na seleção da informação. Para a aluna com um atraso cognitivo é mais desafiante porque está nitidamente abaixo da média e o prognóstico não é muito positivo, pois parece já ter atingido o seu pico cognitivo. Aquilo que vejo que é capaz eu proponho o mesmo trabalho que o grupo mas há alturas em que não é possível e quando isso acontece trabalha a pares com algum colega do 4º ano que lhe vai explicando as coisas ou dou-lhe mesmo atividades diferentes.	Definição de estratégias na intervenção com o aluno com NEE	1
	A outra aluna que tenho destabiliza completamente a turma porque tem um problema comportamental.	Gestão de comportamentos em sala de aula	1
Perfil do Professor Inclusivo	Acho que como em tudo, se uma pessoa acredita verdadeiramente no valor da inclusão, tudo o que faz vai transparecer para os alunos. O grupo tem de perceber que aqueles meninos são como eles e que têm particularidades como todos os outros têm. Acho que basta o grupo observar como o professor trata esses alunos e funcionar como exemplo. O mais importante na inclusão é os meninos serem aceites pelo grupo.	Educar para os valores da Inclusão	1
	Acho que mais do que conhecimentos, o professor tem de ter interesse por conhecer e por se letrar. Eu acho que nunca saímos de um curso a saber tudo e com tudo o que precisamos, acho que há coisas para as quais estamos mais alerta, nomeadamente no mestrado, mas que nunca é suficiente e acho que não podemos estar a exigir uma coisa que é demasiado particular.	Formação contínua para aprofundar conhecimentos	1
	É uma questão de termos noção da diferenciação, aceitar que provavelmente vai ser necessário alterar coisas na forma de lidar com os alunos, na construção de materiais...	Diferenciação Pedagógica	1
	...mas apesar disso o professor tem de estar disposto a investigar, instruir-se para poder lidar com o problema...nem estou a dizer fazer um workshop, estou a falar em ler livros sobre o tema, falar com pessoas...	Aprendizagem ao longo da vida	1
Prática pedagógica em contexto inclusivo	Eu estive numa IPSS que tinha uma sala de aula só para crianças com NEE.	Experiência de prática pedagógica em contextos inclusivos	1
	Eles (alunos com NEE) iam à sala uma ou duas vezes por semana mas a maioria do tempo passavam naquele grupo. Mas isto para mim não é a mesma coisa.	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	1

	Acho que se tivesse tido essa oportunidade ia depender do professor que estivesse à frente da turma porque mais do que observar o grupo, observamos muito as atitudes e comportamentos do professor e aprendemos e desaprendemos muito com o professor titular.	Importância de um contexto com boas práticas	1
Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	Não (acerca do conhecimento da documentação e legislação relativa aos alunos com NEE). Nas minhas notas de mestrado tenho algumas informações e quando preciso vou consultar.	Escasso conhecimento da legislação	1
	Mas estas questões da legislação são assim em tudo, não é só nas NEE, na escola de formação saímos daqui como se não existissem, é uma ideia muito cor-de-rosa. Tenho muito medo de ir para o contexto público porque sinto que neste aspeto não sei nada de nada e acho que esta é uma lacuna.	Escasso conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1
	Hoje em dia sou eu que faço a documentação como os PEI porque sou a coordenadora do 1º ciclo mas foi lá que aprendi a elaborar esses documentos.	Conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE adquirido apenas em contexto profissional	1
Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos com NEE	Sem dúvida. Apesar de vivermos um bocadinho numa redoma, isso por um lado ajuda-nos a perceber e conhecer métodos mais inovadores, mais criativos que se estivéssemos inseridos logo num contexto muito realista não teríamos tido esse acesso.	Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1
		Utilização de métodos mais centrados no aluno como contributo para o sucesso	1
	Sinto-me à vontade para diversificar as estratégias, mas acho que não é uma coisa que se aprenda. Para mim quem vai para esta profissão tem de ter muito jeito e estar disposto a aprender. Se não for, muito dificilmente vai vingar e conseguir adaptar-se a tudo. Eu sou uma pessoa muito flexível e não sinto essas dificuldades.	Interesse e empenho do docente como contributo para o sucesso	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Nas didáticas de matemática sem dúvida. Na matemática há projetos curtos e muitas tarefas e sabemos muito mais de todos os temas...havia partilha em quase todas as aulas.	Domínio de diferentes didáticas da matemática	1
	...acho que, relativamente às didáticas do português, do estudo do meio e das ciências, pedem-nos um trabalho mais extenso sobre determinado tema e sobre ele sabemos imenso, mas e sobre os outros? Só um tema nunca é tão significativo.	Escasso conhecimento de didáticas do Português, Estudo do Meio e Ciências	1

	Eu acho que estou à vontade neste aspeto porque tem mais a ver com a bagagem científica que tenho, vim de ciências e as bases que nos deram aqui acho que foram suficientes mas não sei se terão sido suficientes para os colegas que vieram de outra área.	Domínio de diferentes didáticas estritamente ligado aos conhecimentos científicos dos docentes	1
Perceções positivas sobre a formação inicial	Acho que nos puseram um pouco alerta, apesar de ser quase sempre tudo num contexto um pouco utópico, neste aspeto alertaram-nos para essa realidade.	Consciência da importância da igualdade de direitos	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	...quando estive com a direção e me apresentaram as características da turma tive medo porque, por exemplo, acho que é uma coisa muito pouco falada a questão do autismo e a mim aflige-me mesmo. Também fiquei muito ansiosa com uma aluna com problemas comportamentais porque ela é muito inconstante e os comportamentos dela muito inesperados.	Insegurança face à atuação em contextos inclusivos	1
	Eu tive uma disciplina de NEE, foi a mesma coisa que nada...sei que cada grupo escolheu uma NEE e o meu grupo era disgrafia. Talvez pelas leituras que eu fiz tenha feito alguma aprendizagem, mas não foi na UC.	Poucas aprendizagens na UC de NEE	1
Sugestões para a formação inicial	Eu acho que em todas as disciplinas em que temos de planear um projeto para uma turma, todas elas deviam incluir alguma criança com NEE e devíamos ser avaliados também pela capacidade de inclusão. Eu lembro-me que das didáticas das expressões foi a única disciplina em que tínhamos de ter essa tal criança com NEE.	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1
	Relativamente à UC das NEE em si, acho que foi muito curta, deviam ser dois semestres por exemplo ou até na licenciatura.	Maior carga horária da UC de NEE	1
	...na licenciatura era uma UC optativa e não pode ser optativa. É demasiado importante para ser tão pouco explorado.	Carácter obrigatório da UC de NEE	1
	Acho também que deveriam existir exames, sei lá, acho que não é um trabalho sobre uma NEE que nos vai ajudar, tanto que já não me recordava muito bem o que fiz. Talvez abordar as problemáticas ao longo de dois ou três semestres e depois sermos avaliados por isso, sobre cada problemática e como lidar.	Avaliação formal relativamente à UC de NEE	1
	Também acho que a partilha de experiências com professores que já interagiram com crianças com várias NEE, podiam ser convidados a vir à escola de formação falar sobre as suas práticas.	Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema.	1

ANEXO 33**Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 7 (RF7)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	Eu penso que a inclusão é quando nós tentamos integrar, efetivamente, um aluno num modelo de ensino regular, ou seja, eu não considero que aquelas escolas que só têm alunos com NEE numa única turma, não considero que seja inclusão. Eu acho que eles têm de estar incluídos no ensino regular...	Inclusão como inserção nas atividades da turma	1
	...e o professor ou as entidades têm de se adaptar às especificidades deles e tentar que o modelo que aplica a essa criança seja o mais parecido com o nosso mas tendo em conta as dificuldades e especificidades dessa criança.	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE	1
	Acredito na inclusão, mas claro que há casos que eu acho que é um bocadinho complicado, mas sem tentarmos...	Inclusão como processo complexo	1
Desafios e barreiras da Escola Inclusiva	...construir estratégias que estejam de acordo com as especificidades desse aluno que, por vezes, nem sempre são as corretas e nós vamos experimentando, experimentando e experimentando e vamos vendo que aquilo não resulta e vamos tentando adaptar cada vez mais. Não há uma resposta correta para uma dificuldade, temos de andar sempre a tentar, a procurar e a investigar novas estratégias.	Definição de estratégias de intervenção com o aluno com NEE	1
	Uma outra dificuldade que sinto, não tanto aqui no local onde trabalho, mas penso que existe, os estereótipos que os outros fazem consoante as dificuldades dos outros: podem ter uma dificuldade mas tentam sempre facilitar ao máximo a vida dessa criança, ou seja, se nós formos sempre facilitando, às tantas essa criança vai ter a vida facilitada e não é isso que nós pretendemos, nós pretendemos que esteja preparada para o mundo que a rodeia e nesse mundo vai ter sempre obstáculos e dificuldades.	Escola Inclusiva como segregadora	1
Perfil do Professor Inclusivo	Devia ter sobretudo motivação para fazer mais e melhor sempre.	Positividade face à inclusão	1
	Ser reflexivo.	Reflexão	1

	Em termos de conhecimentos, eu acho que, por exemplo, quando eu estava a tirar o curso senti muitas dificuldades, ou seja, tínhamos UC muito teóricas e, efetivamente, quando passei para a prática, tudo o que lá trabalhei foi como se fosse nada porque nunca nos falaram concretamente o que podemos fazer para ajudar aquela criança, que estratégias devemos aplicar, que conhecimentos devemos ter. O professor não precisa de ter um conhecimento total mas um conhecimento mais generalista de alguns casos mais comuns.	Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
	Quanto às capacidades, eu acho que o professor tem de ser capaz de tentar que os outros alunos aceitem essa criança como parte integrante da turma, sem discriminação, tente incluir em algumas rotinas, não digo em todas.	Aceitação da heterogeneidade	1
	...e estar sempre em constante pesquisa e procura.	Aprendizagem ao longo da vida	1
Prática pedagógica em contextos inclusivos	Sim, eu estagiei numa turma de 1º ano com um menino autista.	Experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1
	No entanto, esse menino autista estava na escola regular mas não era um contexto inclusivo. Ele saía da sala para ter os apoios e raramente estava na sala de aula. Estava na sala das 8:30 às 10:00 e não participava das rotinas na sala, estava só lá presencialmente. Tinha um livro com ele que estava sempre a folhear sem objetivo nenhum. Ele precisaria de um acompanhamento mais específico. Nós tínhamos várias rotinas diárias e ele não participava em nenhuma e daria certamente para adequá-las. Ele estava na mesma sala mas não fazia parte da turma. É um bocadinho frustrante dizer isto mas ele só era parte da turma em número.	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	1
	Na parte da observação percebemos esta situação mas na prática tivemos oportunidade de pensar um bocadinho sobre isto e tentar incluí-lo nas rotinas, nem sempre conseguimos porque a professora também era um bocadinho resistente a esse aspeto mas ainda o conseguimos integrar e vimos que, efetivamente, ele aceitava bem.	Prática pedagógica reflexiva	1
Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	Nós tivemos uma UC acerca disso, no entanto, enquanto não vivenciamos mesmo isso, não damos o devido valor.	Conhecimento da legislação	1

	Eu falo por mim, quando falavam da lei, o decreto-lei 3/2008, nós não contactávamos com aquilo por isso não tinha sentido nenhum e eu acho que isto também se deve à minha imaturidade quando entrei para a faculdade. Naquela altura aquilo não me fazia sentido...eu estava a trabalhar em casos hipotéticos que poderiam ou não ser verdade por isso tinham pouca importância. Quando temos um contacto mais próximo com a realidade tudo se torna mais significativo.	Pouca articulação entre os conhecimentos adquiridos e casos reais/práticos	1
	Não. Eu sinto-me ainda insegura neste aspeto e como agora não tenho nenhum caso não há grande problema mas sinto-me insegura. Tenho por exemplo alguns alunos com dislexia e na busca desses documentos sinto-me perdida e não sei por onde começar. Eu quando cheguei aqui ao colégio não sabia o que era um Programa Educativo...	Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1
Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos com NEE	Na diversificação de estratégias e atividades acho que tivemos uma boa formação, no entanto, muito mais centrada em alunos sem qualquer tipo de dificuldades do que alunos com NEE, para alunos com dificuldades ligeiras sim, como dificuldades a ler, mas para casos mais específicos como o autismo ou a T21 não houve essa abordagem.	Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	2
	Eu penso que na diversificação do trabalho na sala de aula terminei bem preparada.	Incapacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Também acho que sim. Sinto que me foram dadas ferramentas nesta área.	Algum conhecimento de diferentes didáticas	1
	...mas também foi focada no aluno-padrão e não nas NEE.	Fraca articulação dos conhecimentos didáticos com as diferentes problemáticas nas NEE	1
Percepções positivas sobre a formação inicial	Em nada...acho que não. Senti-me muito insegura quando saí da formação inicial, não para o aluno-padrão porque aí acho que saímos bem preparados mas para os alunos com NEE, muito insegura.	Ausência de percepções positivas	1

Perceções negativas sobre a formação inicial	Eu senti medo de tudo...e tinha muito medo de não conseguir que o aluno fosse realmente incluído.	Insegurança face à atuação em contexto inclusivo	1
Sugestões para a formação inicial	Em termos de estrutura do curso em si, acho que deveriam repensar um bocadinho a parte da prática pedagógica, ou seja, tentar sempre que os professores com alunos com NEE deixassem os alunos tentar ao máximo integrar esses alunos para também tirar um pouco o estereótipo porque, sobretudo, são muito resistentes à mudança. Nós chegámos lá ao estágio cheios de ideias com o MEM e vamos para um ensino mais tradicional...é difícil. Eu acho que na escola de formação começam a fazer uma melhor seleção dos contextos de estágio, eram muito apologistas da escola pública que enfim...sabemos que nem sempre são o que deveriam ser e eu acho que começam a ser mais rigorosos com a escolha dos locais e ambientes onde estagiamos.	Contextos de estágio com boas práticas	1
	Em termos de tempo de prática, eu sinto que tive muito pouco tempo de prática, eu estive lá 5 anos e se formos a ver bem tive 2 meses de prática...muito pouco. Na licenciatura apenas temos semanas de observação e um dia de realização de uma atividade. No mestrado no 1º ano não tivemos estágio nenhum e no 2º ano foi observação e estágio mas, efetivamente em contexto de sala de aula e a fazer aquilo que iremos ser no futuro tivemos 2 meses e não mais do que isso. Também se tivéssemos oportunidade de diluir o tempo de estágio ao longo dos 5 anos também seria interessante porque teríamos um leque mais vasto e variado de contextos e realidades.	Períodos de estágio mais alargados	1
	Relativamente à UC que tive para mim faria sentido estar em contexto real e não ficar só pela teoria pois aquilo ficava tudo no ar. Nós na UC fizemos um Plano de Intervenção Inclusivo, tínhamos de criar uma escola ideal...era um trabalho de grupo lembro-me que nós tínhamos terapias com cães, com cavalos, tudo e mais alguma coisa! Não tínhamos limites e nós fomos o grupo que fez uma melhor pesquisa e incluímos imensas terapias, mas aquilo é hipotético, aquilo nunca irá existir, não me serviu de nada, ou seja, consegui ler um bocadinho sobre algumas NEE, por exemplo: os meninos autistas precisam de terapia ocupacional para trabalhar a motricidade mas...era tudo muito vago!	Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1
		Situações práticas em contexto real	1

ANEXO 34

Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 8 (RF8)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	É incluir os alunos todos numa turma digamos assim, eu ligo muito a inclusão com a parte da diferenciação pedagógica, ou seja, mantê-los incluídos. É o caso da menina que eu tenho, a menina que tenho tem dificuldades a matemática mas não é por isso que acaba por ficar excluída, eu faço exercícios diferentes para ela conseguir ir também trabalhando. Esta menina, por exemplo, não trabalha os mesmos conteúdos que o resto da turma mas está incluída, participa em algumas discussões, apesar de fazer um trabalho um bocadinho diferente.	Inclusão como inserção nas atividades da turma	1
	É tentar incluir independentemente das dificuldades de cada um.	Inclusão como aceitação da diferença	1
	Defendo a inclusão mas acho um bocadinho complicado.	Inclusão como processo complexo	1
Desafios e barreiras da Educação Inclusiva	Eles acabam por precisar de mais atenção e sabendo que as turmas já são tão grandes, a dificuldade é mais conseguir gerir a turma em si e dar resposta a todos.	Gestão do espaço e do tempo em sala de aula	1
	Também acho que dantes passava para a criança essa minha ansiedade e nervosismo e agora acho que nisso já estou melhor e ela também já não está tão pressionada. Como nós queremos sempre mais e melhor acabava por me sentir um pouco nervosa, agora já aceitei que há coisas que não consegue perceber e não insistir...	Gestão das emoções/ansiedades	1
Perfil do Professor Inclusivo	O que nós aqui tentamos trabalhar muito é a questão da compreensão pelo outro, de igualdade, se ele tem uma dificuldade não vamos todos cair em cima desta criança só porque não tem a mesma capacidade e tentamos passar esses valores no conselho de turma, nas discussões. Acho que transmitimos também a questão da autonomia e da cooperação mas acho que vai dar tudo mais ou menos à base da igualdade. É muito importante na auto-estima desses alunos.	Educar para os valores da inclusão	1

	Existem diferentes tipos de NEE, não é só autismo, há dislexias, défices cognitivos...e nós como professores temos uma formação que abranja todos estes tipos de NEE. Na faculdade não tive esse conhecimento, só quando estamos no terreno e temos um caso é que vamos procurar, não temos nenhuma ideia global para lidarmos com estas crianças. Quais os sinais de alerta, características e como intervir seria importante.	Principais características das diferentes problemáticas	1
	Aquilo que dizia há pouco, a capacidade de gerir a sala e a turma.	Gestão adequada do tempo, espaço e recursos em sala de aula	1
	Também a capacidade e o tempo para conseguir fazer o trabalho diferente, estou a falar no meu caso que é onde sinto mais dificuldade, tenho duas meninas que tenho de fazer um trabalho diferenciado e às vezes esqueço-me de antecipadamente preparar estratégias para as atividades com elas e faço-o em cima do joelho.	Diferenciação Pedagógica	1
Prática pedagógica em contexto inclusivo	Estive três meses em que tínhamos um aluno	Experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1
	...mas nós não lidávamos muito com ele porque havia sempre uma professora de educação especial com ele. A educadora também não lidava com ele.	Insuficiente experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1
	Mas acho que teria sido útil ter esse “abre olhos”, cada vez mais teremos casos nas nossas aulas.	Importância da prática pedagógica em contexto inclusivo	1
Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	Sim, fizemos uma abordagem à legislação. Até tínhamos casos imaginários e tínhamos de tentar defender aquela criança dentro da escola, digamos assim. Mas foi uma coisa muito lúdica. Eu sei que existe mas se precisar vou ter de ir à procura e estudar.	Escasso conhecimento da legislação	1
	Só tive contacto com um PEI agora que estou a trabalhar. Sabíamos que deveria existir um PEI mas não vimos propriamente a estrutura em si.	Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1
Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos NEE	Eu sinto que deu, nós falámos imenso do MEM, do Tempo de Estudo Autónomo e tudo isso e sempre foi uma coisa que a minha escola de formação se preocupou muito em explorar e os próprios professores ajudaram bastante. Se a abordagem tivesse sido mais tradicionalista teria sido mais difícil, eu penso que o MEM abre-	Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1

	nos muito a mente e deixa-nos ver as coisas na realidade como elas são e o método tradicional fecha muito os olhos para certas coisas.	Utilização de métodos mais centrados no aluno como contributo para o sucesso	2
	...só que é totalmente diferente passar da teoria para a prática...	Fraca articulação entre a teoria e a prática	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Por exemplo: na didática da matemática fizemos muitos jogos e diferentes atividades e isso é importante porque às vezes há miúdos que aprendem mais a ler e a fazer e outros que precisam de experimentar e isso abriu-nos um bocadinho os olhos para esta questão.	Algum conhecimento de diferentes didáticas	1
	Eu acho que nas didáticas ajudou mas agora temos sempre de estar a pensar em estratégias e atividades para chegar a todos os alunos com NEE, pois é totalmente diferente.	Fraca articulação dos conhecimentos didáticos com as diferentes problemáticas nas NEE	1
Perceções positivas sobre a FI	Em termos de conhecimentos científicos e estratégias estava confiante. Também sempre li muito e nas próprias aulas abordávamos muita coisa. Depois era a questão de aplicar essa teoria.	Boa base científica	1
		Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	Essa disciplina foi muito mal aproveitada (UC de NEE). Lemos muitos textos baseados no autismo e nos asperger e conversávamos um bocadinho mas não havia uma grande exploração. Falámos ao de leve de alguns sinais de alerta mas foi tão ligeiro que não retive nada.	Poucas aprendizagens na UC de NEE	1
	Foi-nos oferecida uma formação no âmbito das NEE, foram lá alguns professores e especialistas falar sobre alguns alertas mas, às tantas, como não estou nas situações, não retenho e depois tenho sempre de ir novamente ler e estudar.	Fraca articulação entre a teoria e a prática	1
	Tantas...mas o tentar imaginar-me em frente de uma turma e que iria encontrar crianças que teriam necessidades diferentes e gerir os diferentes ritmos, tentar adaptar os materiais. Temos de estar com os olhos virados para tudo, não é fácil gerir uma turma e dar resposta a todos os alunos.	Insegurança face à atuação em contextos inclusivos	1
		Dificuldades na gestão do espaço e do tempo em sala de aula	1

Sugestões para a formação inicial	Eu acho que era muito importante, nós sentimos muita falta, já não digo que fossem três meses de estágio mas pelo menos uma semana em que pudéssemos assistir ao modo como os professores lidam com esta diferenciação dentro da sala. Por exemplo, não fui só eu que nunca estive nesta situação, há mais colegas assim e eu acho que faz muita falta porque ao ver-mos o outro podemos pensar como faríamos, nunca tivemos esta noção da realidade, só mesmo quando chegámos ao campo.	Contextos de estágio com boas práticas	1
	Também acho que deveria haver uma cadeira de NEE que abordasse as diferentes problemáticas, porque se cinge tanto ao autismo e não é só isso. Teria de ser mais aberta a outras problemáticas.	Abordagem mais aprofundada das diferentes problemáticas	1
	Uma coisa mais prática, porque às tantas é só ler, ler e ler e as coisas não ficam na cabeça. Tentar pôr-nos mais no mundo real.	Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1

ANEXO 35

Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 9 (RF9)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	Inclusão é talvez tentar adaptar o currículo a casos específicos de alunos, tentar encontrar soluções para esses alunos para conseguirem atingir o currículo. Em termos curriculares eu acho que é assim.	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE	1
	Em termos de grupo, tentar aceitar a diferença.	Inclusão como aceitação da diferença	1
Desafios e barreiras da Educação inclusiva	Gerir a turma para conseguir acompanhar esse aluno, ter tempos em que possa estar com esse aluno para trabalho individualizado pois precisam muito. Quando falas para uma turma tens de depois falar especificamente para aquele aluno. Ter o tempo e gerir a turma e o espaço para conseguir acompanhar aquele aluno.	Gestão do espaço e do tempo em sala de aula	1
	Depois muitas vezes é refletir de que forma é que eu vou abordar aquele conteúdo de forma diferente, encontrar estratégias, formas de trabalho diferentes, às vezes esse é mesmo o meu maior desafio: o que é que eu posso fazer para este aluno? Porque nós temos a teoria, sabemos o que acontece, quais são os problemas chave mas e depois na prática? O que é que vou fazer? Como vou trabalhar aquele conteúdo de outra forma? Eu aplico uma estratégia e depois é refletir sobre ela, se isto funcionou vamos continuar ou então isto não funcionou nada bem e vou tentar pensar numa nova forma de fazer. Esse é um grande desafio!	Definição de estratégias na intervenção com o aluno com NEE	1
Perfil do Professor Inclusivo	Há alunos com este tipo de dificuldades e sentem que as têm e assumem uma atitude de desistentes e o professor tem de pensar na forma de ajudar. Muitas vezes não é saber o próprio diagnóstico, sei como funciona por exemplo a dislexia mas depois há toda uma parte motivacional e o que posso fazer mais para este caso? Sabes as estratégias para a dislexia e aplica-as e depois de que forma podes continuar a ajudar este aluno? Muitas vezes a parte motivacional está muito desregulada e nós temos um papel fundamental nisso.	Positividade face à inclusão	1
	Agora vou dar um exemplo que tenho em sala e a forma de estar deste aluno baseia-se muito na motivação, as minhas estratégias principais são motivacionais de auto-estima e só depois vem a dislexia.	Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1

	Deverá saber que dificuldades tem este aluno e que estratégias posso aplicar para aquelas características.	Conhecimento das metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
	Conhecer o meio em que está esse aluno, o meio familiar, o meio envolvente pois isso influencia muito a forma de estar e a disposição para aprender.	Conhecimento individual dos casos (alunos com NEE)	1
	É preciso estar envolvido em todo o processo e especialmente o familiar, neste caso, os pais querem muito que ele seja igual aos outros e pressionam muito em casa e é uma bola de neve porque mexe muito com o aluno, pois na escola trabalha muito e depois em casa ainda tens alguém que está sempre a insistir. É duro e gerir isto com os pais, não é fácil. É um percurso de 3 anos e só agora é que estou a conseguir que os pais aceitem um bocadinho. É fundamental ter a ajuda da família.	Articulação com as famílias	1
	Tentar gerir as coisas como se não houvesse diferença...mas não é fácil. Ainda por cima os alunos hoje em dia têm perceção de muitas coisas e percebem toda a diferença. As perguntas que fazem é: porque tem ajuda e eu não tenho? E eu é que tenho de gerir isto.	Aceitação da heterogeneidade	1
Prática pedagógica em contextos inclusivos	Não.	Ausência de experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1
	...mas acho que teria feito diferença na minha formação, porque nós quando estudamos sabemos a teoria mas depois a prática é um choque muito grande e eu falo na minha experiência pessoal para mim foi mesmo um choque e refletia muitas vezes sobre o que deveria fazer e que atitude deveria ter para ajudar estes meninos.	Importância da prática pedagógica em contexto inclusivo	1
Legislação e document. relativa aos alunos com NEE	Que eu me recorde não. Só este ano é que contactei com o decreto-lei 3/2008.	Desconhecimento da legislação	1
	Também não contactei com os documentos, por exemplo, não sei se isto é a propósito, mas no ano passado tive um aluno chinês e tive de elaborar um Plano Curricular Adaptado e tive de pedir ajuda porque não tinha o conhecimento base para criar um documento de raiz, foi muito difícil.	Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1

	Sempre ouvi falar da lei mas concretamente não conhecia o documento mas este ano tive de aplicar.	Conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE adquirido apenas em contexto profissional	1
Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos com NEE	Eu acho que sim, na minha formação sem dúvida. Por exemplo, pensando na metodologia de aprendizagem da leitura e da escrita, eu acho que as ferramentas que nos deram na escola de formação foram muito úteis para aquilo que consigo agora fazer na prática. Foram cadeiras anuais, trabalhávamos muito e produzíamos muitos materiais e foram muitas ideias que depois podias adaptar para outros conteúdos e se pode generalizar a outras coisas.	Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Eu gostei bastante das didáticas que tive de Português, Matemática e Ciências e deram-nos muitas ferramentas para aplicar na prática, eu gostei muito dessas disciplinas.	Domínio de diferentes didáticas	1
	Se depois nós utilizámos isso para casos específicos de NEE, aí já não tanto.	Fraca articulação dos conhecimentos didáticos com as diferentes problemáticas nas NEE	1
	Claro que isto que aprendi ajuda-me hoje em dia em sala de aula.	Transversalidade das didáticas para alunos com e sem NEE	1
Perceções positivas sobre a formação inicial	Segura, talvez relativamente à teoria.	Boa base científica	1
	Aquilo que eu sou deve-se ao trabalho que os professores tiveram comigo, sem dúvida, a forma como nos motivaram e prepararam para a profissão. O meu ser como professora tem-se vindo a construir ao longo do tempo e tenho procurado fazer formação constantemente porque, lá está, a formação inicial não chega, temos de estar constantemente a procurar e a tentar saber mais.	Motivação para a profissão	1
		Consciência da necessidade de formação ao longo da vida	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	...depois a prática é que já não, o como fazer? Que atividades, que estratégias, de que forma, com que suporte? Isso sim, tive muita dificuldade.	Dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE	1
	...e uma das coisas que eu sinto é que depois da formação eu saio e fico sempre a pensar: isto é muito interessante mas como é que eu faço isto? Às vezes apetece-me levantar o braço e perguntar como se faz isso na prática...	Perspetiva irrealista das escolas	1
		Fraca articulação entre a teoria e a prática	1

Sugestões para a formação inicial	Aquilo que eu senti falta foi um contexto de prática onde eu pudesse estar a observar o trabalho do professor com os alunos NEE. Como se move, como gere o trabalho da turma, em que momentos vai ajudar aquele menino...isso é mesmo muito importante para nós. A teoria nós já sabemos que nos dão.	Contextos de estágio com boas práticas	1
	E depois, talvez, analisar toda a parte teórica e pensar em estratégias em sala de aula.	Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1
	Acho que talvez, por exemplo, tínhamos uma cadeira de NEE e em vez de ser uma cadeira semestral, ser compartimentada ao longo dos anos para sistematizar a aprendizagem...	Maior carga horária da UC de NEE	1

ANEXO 36

Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 10 (RF10)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	Para mim a inclusão vem do verbo incluir, ou seja, incluir alunos com NEE, ou seja, as turmas hoje em dia não são todas iguais e o professor pode ter lá 1 ou 2 alunos com problemas, seja que tipo de problema for, e para mim inclusão é incluir esses alunos nessas turmas.	Inclusão como inserção nas atividades da turma	1
	Porque eu acho, sinceramente, que esses meninos precisam de estar em contacto com os outros e não numa sala só com meninos autistas ou noutras salas com outros tipos de problemas. Eu acho que é isso que falta hoje em dia, incluir esses meninos.	Inclusão como promoção da interação social.	1
	Eu acredito na inclusão embora ache que, realmente, tem de haver um número limite porque assim nem esses meninos beneficiam, nem os outros.	Falsa inclusão como prejuízo para outros alunos	1
Desafios e barreiras da Educação Inclusiva	...há problemas muito complicados...1 ou 2 alunos com NEE numa turma de 20, acho exequível e beneficiavam uns e outros. Mais do que isso é muito difícil.	Gestão do espaço e do tempo em sala de aula.	1
Perfil do Professor Inclusivo	Eu penso que um professor que tenha um aluno ou vários alunos com dificuldades tem de perceber logo qual é a dificuldade, tem de estar predisposto a aprender também.	Vigilante	1
	Ter uma atitude reflexiva e de aprendizagem, procurar saber mais junto de outros colegas.	Reflexão	1
	Eu acho que esta é uma profissão muito particular, nós temos de gostar daquilo que fazemos, que é muito importante e cada vez vejo menos vejo isso. Cada vez vejo professores mais saturados e com uma atitude muito negativa, eu adoro o que faço e levanto-me todos os dias com vontade de estar com eles e de aprender com eles, porque eu acho que os alunos aprendem com o professor e o professor com os alunos. Sabemos que depois há sempre fatores externos que dificultam o nosso trabalho mas tentamos...eu acho que o tentar e nunca desistir é muito importante.	Positividade face à inclusão	2

	O professor inclusivo terá de saber um bocadinho de tudo, tem de saber um bocadinho de cada problema.	Multidisciplinar	1
	...vou pesquisando e também tenho ido a muitas formações, tenho apostado muito na minha formação contínua. Este ano já fui a umas dez formações, portanto, tenho me debruçado e investigado e vou por aí.	Formação contínua para aprofundar conhecimentos	1
	Também acho que é muito importante que o professor conheça muito bem o aluno, à parte de conhecer a problemática que o aluno possa ter, tenho de o conhecer bem para saber que estratégias vou utilizar para conseguir de alguma forma ajudá-lo.	Conhecimento individual dos casos (alunos com NEE)	1
	Eu acho que aqui é muito importante o trabalho em equipa com o professor de educação especial e também com outros professores.	Trabalho em equipa	1
	Também deveria ser capaz de “agarrar” os pais destes alunos, acho que começa muito por aí. Os pais hoje em dia não conseguem ver o que está à frente deles e um pai de um menino com um problema assim mais grave, a primeira coisa é negar. Trabalhar em equipa...enfim, isto é um bolo: pais, professores, alunos...uma equipa.	Articulação com as famílias	1
Prática pedagógica em contexto inclusivo	<p>Olha, eu vou-te contar, eu estive a estagiar numa turma somente com alunos com NEE, só meninos autistas e posso dizer que fiquei chocada e essa imagem está cá hoje. Chocou-me imenso porque gritam, sujam paredes e acredito que para um profissional que esteja o dia todo a lidar com esses meninos chega a casa completamente exausto e a questionar-se sobre o que está ali a fazer. Não foi uma boa experiência, eram cerca de 10 autistas e nós estávamos em estágio de observação e quisemos observar para termos ideia de uma outra realidade. Os meninos não estavam fechados na sala, iam ao recreio mas depois o que acontecia é que havia brigas porque os outros não sabiam lidar com eles, e como têm aquele problema, têm uma maneira muito própria de agir e reagir e foi muito complicado.</p> <p>Reagia muito bem aos outros (aluno com T21) e os outros reagiam muito mal, não havia ali muita sensibilização na turma para o aceitarem. A professora não o diferenciava nem o distinguia dos demais, no entanto, eu acho que se deve distinguir em alguns aspetos, é impossível não diferenciar com este tipo de problemática, não é diferenciar em termos de atitude que eu estou a dizer mas sim diferenciar o trabalho e as estratégias e os recursos e nesse sentido ele era muito posto de parte, ficava ali a brincar.</p>	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	2

	Em turma regular tive um menino com T21, era muito engraçado.	Experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1
	Não estou a falar mal dos professores, atenção, mas acho que calhei com profissionais já muito exaustos e isso para quem está a estudar fica-se logo muito desmotivada. Estou nesta profissão, quero aprender, quero ver pessoas que me passem conhecimentos e não tive essa hipótese.	Importância de um contexto com boas práticas	1
Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	Vou-te ser sincera, não me sinto segura! Estou a começar a sentir-me segura agora.	Escasso conhecimento da legislação	1
		Escasso conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1
	Eu contactei com os documentos e na própria prática pedagógica também contactámos mas depois bastava não ter um exemplo na turma, era só teoria. Não basta a teoria e não tendo nenhum exemplo não é possível.	Pouca articulação entre os conhecimentos adquiridos e casos reais/práticos	1
Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos com NEE	Eu acho que as estratégias também parte um pouco de nós. Há pessoas mais criativas e mais dotadas para arranjar estratégias para resolver determinados problemas. Isto vem da própria pessoa e da personalidade.	Interesse e empenho do docente como contributo para o sucesso	1
	Eu penso que a formação me apresentou várias estratégias, sim e conversávamos muito uns com os outros e com os professores e aprendíamos muito uns com os outros.	Alguma capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1
	Mas particularmente no que diz respeito às NEE não. Acho que ainda é um tema pouco abordado.	Incapacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Penso que a didática das ciências foi bem conseguida através da área das experiências, nós fizemos muitas experiências e como é que podíamos ensinar mas depois a parte teórica ficou a faltar um bocadinho. Sinto-me muito à vontade com as áreas humanísticas mas as outras não me sinto tão preparada, mas acho que foram muito bem trabalhadas as didáticas todas. Tive professores excecionais e que nos marcaram muito, sobretudo os das didáticas e que nos orientaram nos estágios.	Domínio de diferentes didáticas	1

Perceções positivas sobre a formação inicial	... não me sinto segura em nenhum aspeto relacionado com esta área. Talvez seja a área mais difícil para mim, porque não me sentia segura em nenhum aspeto. A parte cognitiva também me assusta, como vou conseguir introduzir conteúdos na cabecinha de um menino que esteja completamente comprometido? No fundo é tudo insegurança...	Ausência de perceções positivas	1
	Eu continuo a achar que nós aprendemos é cá fora no terreno. Eu não vou dizer que não foi benéfica a minha formação mas nós aprendemos é com os miúdos, estando com eles e experimentando e as coisas estão constantemente a ser alteradas...	Consciência da necessidade de formação ao longo da vida	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	As reações dos meninos, portanto, seja que problema for, as reações deles assustam-me pois não sei como agir, é o meu desconhecimento, eu provavelmente saberia como agir mas não tenho o conhecimento por trás. Já estive numa sala com meninos a gritar e não faço a mínima ideia de como atuar perante isto, o que fazer com um menino que está a gritar, a sujar paredes...não sei e isso assusta-me.	Insegurança face à atuação em contextos inclusivos	1
	Bom, isso é muito complicado hoje em dia. Vou-te falar muito por mim. Eu tive uma única cadeira de NEE e não me sinto minimamente preparada para trabalhar com determinadas problemáticas, falo do autismo, do asperger, do síndrome de tourette que agora estou em contacto porque temos um menino com esse problema...eu não me sinto minimamente preparada para trabalhar com esses alunos e acho que deveria ter tido essa formação e devia haver reuniões sobre isso, deixar às vezes um bocadinho as burocracias que não são necessárias e passarmos a ter um contacto com outros professores e sobre esses temas...eu acho que é isso que falta nas escolas.	Poucas aprendizagens na UC de NEE	1
		Ausência de conhecimentos acerca de diferentes problemáticas	1
	E depois a UC que devia ter sido mais explorada que era mesmo talhada para este tema não foi...nós fizemos um trabalho, e atenção que não dou muita importância aos documentos de avaliação porque acho que os alunos não devem só ser avaliados por um papel, o aluno deve ser avaliado por um total, o trabalho que fizemos nem sequer foi prático. Se vou fazer um trabalho tão difícil, eu acho que isto devia ser observado, devia ter um aparte de observação nas escolas com meninos com estes problemas e a posterior reflexão. Foi basicamente teoria e ficámos a saber o mesmo, escolhemos um problema e apresentámos à turma de modo expositivo.	Ausência de contacto direto com as diferentes problemáticas	1
		Fraca articulação entre a teoria e a prática	1
Sugestões para a formação inicial	A quantidade de UC sobre o tema, logo primeiramente. Ou seja, tem de ter mais carga horária. Eu acho que devia ser diluída a UC em todos os anos.	Maior carga horária da UC de NEE	1
	...prática no terreno observando e estando diretamente com esses alunos, não tanto a parte burocrática e de trabalhos teóricos mas mais reflexivos sobre as práticas e acho que vai muito por aí, o contactar com a realidade e refletir sobre ela.	Situações práticas em contexto real	1

	<p>Também acho que devia haver formações na escola de formação, acho que apostam pouco. Eu acho que era importante chamar os antigos alunos e os atuais, professores que já estão no ativo há muitos anos a exporem ideias em conjunto e criar momentos de debate, diálogo...chamar também pais de meninos com estas dificuldades para conhecermos o lado deles. Portanto, haver aqui um debate com todos os intervenientes na ação...acho que era muito giro e eu seria a primeira a inscrever-me.</p>	<p>Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema</p>	<p>1</p>
--	---	---	----------

ANEXO 37**Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 11 (RF11)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	...não é fácil falar de inclusão, porque na realidade quando chegamos a esse termo já estamos a chegar à segregação, já estamos a tentar separar as coisas.	Inclusão como aceitação da diferença	2
	...a inclusão é tão difícil de definir. Todos somos diferentes e é isso que temos de passar às crianças...		
	Na educação a inclusão é a integração no grupo, mais do que as aprendizagens, se aquele aluno está consciente do que sabe e do que consegue e a inclusão do grupo ajuda à inclusão(...) acho fundamental que o clima de sala de aula envolva bastante o aluno.	Inclusão como promoção da interação social	1
	Todas as crianças precisam de estar incluídas, sentir que aquele é o espaço delas e que estão ali para aprender.	Inclusão como forma de equidade	1
Desafios e barreiras da Educação inclusiva	Sou a favor da inclusão mas também acho que devemos respeitar o limite do aluno, ou seja, até que ponto isto é inclusão, isto tem de ser muito bem doseado (...) Quando saem da sala os alunos sentem isso: “eu saio da sala porque é que os outros não saem?”, às vezes isso faz-me pensar. Eu sinto muito que as estratégias postas em prática, especialmente os apoios fora da sala, fazem-me pensar enquanto pessoa, “o que é que os outros vão dizer de mim?”	Ausência de uma verdadeira inclusão	1
	Ao início é um bocadinho complicado, é preciso gerir muita coisa e o primeiro ano de trabalho é muito complicado.	Inclusão como processo complexo	1
	...mas depois é interessante ver que as práticas que tentamos aplicar, mesmo não sabendo se é a correta, mas é aquela que naquele momento nos surge, vai surtindo efeito.	Definição de estratégias na intervenção com o aluno com NEE	1

	Não tenho o tempo nem a disponibilidade necessária para apoiar o aluno...às vezes em pequenas coisas tão simples que podia ir ter com ele nem sempre funciona porque depois tenho o resto do grupo. Normalmente os alunos com NEE são mais introvertidos, os outros com o seu lado extrovertido tiram-lhes aquele brilho para intervir.	Gestão do espaço e do tempo em sala de aula	1
	O número de alunos em sala é mesmo o que faz toda a diferença...talvez alguns bens materiais poderiam ajudar, mas também não é por aí. Os recursos manipuláveis ajudam bastante e isso também cabe aos professores construí-los e inventar coisas. Eu também acho que as tecnologias facilitavam imenso, um computador por sala. Mas como estamos muito virados para o ensino tradicional, é muito mais fácil ter os 25 alunos a fazer a mesma coisa do que conseguir trabalhar por grupos.	Atendimento à heterogeneidade em sala de aula	1
Perfil do Professor Inclusivo	<p>Eles precisam de ter muita auto-estima, eu acho que é fundamental, e se conseguirmos fazer isso em sala de aula estamos a incluir a criança.</p> <p>Para já eu acho que com essas crianças funciona muito bem o reforço positivo, eles precisam muito, seja uma carinha no caderno, seja um “boa, conseguiste!” perante toda a turma, sentir que eles conseguem pois estamos muito ligados ao “eu não consigo”. Por isso acho que faz muita diferença. Foi uma das coisas que fui notando, logo no primeiro ano, com um sistema de estrelinhas e fui pensando o porquê da recompensa, será assim tão necessária a recompensa? Não estaremos a habituá-los mal? Mas eles precisam numa primeira fase de entender que estão no caminho certo, de receber a estrelinha ou outras coisas, porque muitas das vezes mais do que as aprendizagens é regular comportamentos...</p> <p>Sim...se a criança se sentir motivada vai evoluir de uma maneira descomunal...se não se sentir motivada não vai querer...porque o não é uma palavra mais fácil e superar medos não é fácil. Estamos cá para facilitar o processo aos alunos...</p>	Promoção da motivação e auto-estima do aluno com NEE	3

<p>Ter a postura de perceber que aquela criança naquele momento precisa daquele reforço e depois conseguir integrá-lo na turma...muitas vezes é mais fácil ficar de fora, no fundo não o querem mas é o mais fácil, mais confortável.</p> <p>No primeiro ano, quando saí da faculdade, como fiquei com o primeiro e com a preocupação de como iam aprender a ler e a escrever, trabalhei muito as histórias...e foi através das histórias que consegui captar a atenção daquelas crianças para a aprendizagem. Mas depois torna-se bastante complicado quando existe um teste que tem uma nota que não é igual à dos outros...neste momento já tenho um aluno ao abrigo do decreto-lei com PEI e que já tem adaptações específicas e já faz uma prova específica e vi uma mudança no auto-conceito daquela criança que percebeu que também consegue...não é que o teste seja muito diferente mas pequenas coisas fizeram-no perceber que consegue...foi uma mudança nele próprio e o sorriso com que vinha para a escola já não era o mesmo que ele tinha. Devemos pensar como podemos ajudar.</p>	Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	2
<p>Eu tenho alguma dificuldade com rótulos, ou seja, para mim dizer que o aluno tem “aquilo”...não sei se é bem “aquilo”, para já não sou especialista e depois custa-me a crer que seja só uma coisa que vá dizer o que aquele menino tem...sou cautelosa com rótulos.</p> <p>Sim, o ser capaz de inventar, recriar...eu sei que depende muito do espírito de cada pessoa e dedicar o tempo àquele desafio, porque os desafios estão sempre a surgir...quando achamos que já está, há sempre algo que podemos melhorar e isso faz toda a diferença. Uma das coisas que acho que vamos perdendo no dia-a-dia é: na escola de formação temos muito o espírito de refletir para o papel...uma das coisas que sinto agora é que só consigo refletir no final do ano letivo, ou seja, quando há um balanço.</p>	Reflexão	2
Eu procurei bastante esses conhecimentos...tive de procurar bastante.	Formação contínua para aprofundar conhecimentos	1
Mas adoro o desafio e chegar a casa e pensar como é que eu posso ajudar...ando a tentar procurar estratégias.	Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
Eu acho que mais do que ter os conhecimentos, é preciso ter o espírito de procura. O conhecimento é a teoria e depois na prática?	Aprendizagem ao longo da vida	1

Prática pedagógica em contexto inclusivo	No primeiro ano na turma havia alunos com NEE mas não estavam referenciados...	Experiência de prática pedagógica em contextos inclusivos	1
	...a professora era um bocadinho complicada, custou-me um bocado, o menino levava a <i>playstation</i> e jogava na sala, era uma dinâmica muito diferente, uma realidade que eu não vivo e ainda bem porque não tinha perfil para isso. Em termos práticos não foi uma boa experiência. Na altura do estágio fez-me bastante diferença...a postura com que estava com os miúdos, ia sempre com a cabeça em água. Funcionou como exemplo para não reproduzir.	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	1
	(contexto com boas práticas) Acho que teria logo ao início outras estratégias que ainda demorei a lá chegar. Acho que facilitava na medida em que... “ok, eu já vi isto, vamos lá experimentar”...eu aqui não, tive mesmo de inventar.	Importância de um contexto com boas práticas	1
Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	Eu gosto da área da legislação, porque gosto das coisas “direitinhas”. Gosto de saber a lei, li na altura muito sobre a lei do 3/2008, li durante a formação e depois logo ao início do trabalho para saber se aquele aluno seria abrangido pelo decreto-lei.	Conhecimento da legislação	1
	Sim, dos PEI e foi na unidade curricular das NEE e, na altura, também pela curiosidade porque eu tinha outra colega na ESE de Santarém que estava a tirar uma pós-graduação em NEE e partilhava muita documentação comigo e eu aproveitava para ir lendo. Eu aproveitei para refletir. No início do ano voltei a ler mas agora não o tenho de cor e há uma psicóloga que faz o PEI e eu vejo se concordo ou não...neste momento não tenho essa preocupação. Eu acho que é um bocadinho subjetivo e não é um documento fácil tanto que já fiz algumas <i>checklist</i> e documentos com escalas que a psicóloga da escola pede e psicólogos de fora da escola de um outro aluno também. Quando estudei este tema e me empenhei, vi mais ou menos como se produzia um PEI, mas nunca fiz nenhum. Se calhar quando chegar à prática vou sentir-me perdida...mas pelo menos não me pareceu uma situação difícil.	Conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1
	Eu tive a cadeira de NEE na Educação Básica, não foi no Mestrado. Abordei esta documentação, não fizemos o preenchimento exaustivo mas o professor explicou algumas das etapas que devíamos ter para os realizar.	Conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE adquirido na formação inicial	1

Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos com NEE	Eu acho que a escola de formação peca por um defeito e eu sou muito adepta da minha escola de formação, mas acho que funciona muito pelo MEM. É bom na medida em que ajuda os professores a ver para além daquela “caixinha”, mas não acho que o MEM seja a solução. Na prática ao início pensei: “Vou aplicar o MEM...MEM para sempre” e agora não aplico, aplico algumas estratégias mas não sou assim tão fã como achava que ia ser.	Utilização de métodos mais centrados no aluno não promotores do sucesso	1
	O Ministério facultou-me uma formação, o laboratório de aprendizagem por <i>e-learning</i> e agora estou a perceber outras metodologias, mesmo a organização da sala que é uma coisa tão simples como pode mudar bastante. Na escola de formação tenho essa consciência muito pela leitura e pelas referências bibliográficas apresentadas mas com este laboratório estou a perceber que tenho um belo caminho para investir, procurar mais metodologias porque a formação inicial não chega. Eu fiz muitas formações mesmo durante o tempo da FI.	Competências aprofundadas em contexto profissional	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Sim, acho que sim. Mas vou ser muito consciente, passamos por tanta coisa que no final temos de tirar o “sumo” daquilo que as didáticas nos querem dar. Recordo-me do algoritmo e das diversas formas de apresentar o algoritmo, e na realidade quando tive de o apresentar, tive de encontrar outra estratégia, não me hei-de esquecer que andei a desenhar casinhas para arrumarem as unidades e as dezenas dentro das casinhas...e isto não foi aprendido na escola de formação. Há um ajuste...mas as didáticas ajudam bastante.	Algum conhecimento de diferentes didáticas	1
		Necessidade de constantes ajustes didáticos	1
	O aluno não precisa de ter obrigatoriamente NEE mas o facto de saber várias didáticas ajuda. A minha maior preocupação antes de dar as aulas é pensar no que vou dar no dia seguinte e pensar se não conseguir com esta estratégia como é que vou fazer. E não me vai surgir assim de repente se não for preparar isso...é impensável e então acho que nos primeiros tempos não dá mesmo. Surge-nos sempre um desafio e no imprevisto, se houver aqui esta preparação prévia de procurar ali outra solução para além daquela facilita bastante.	Transversalidade das didáticas para alunos com e sem NEE	1
Perceções positivas sobre a formação inicial	É uma das minhas maiores preocupações, tentar que o aluno esteja bem e a motivação no máximo...isso estou a conseguir fazê-lo. Para mim a educação não funciona sem motivação e desengane-se quem achar que as crianças vão para a escola já com o botão ligado a dizer “eu quero aprender”...também me sinto segura no lado do afeto.	Estabelecimento de boas relações interpessoais com os alunos	1

	<p>É difícil...não há propriamente uma “ementa”. Na faculdade bati-me bastante com os professores porque achava que devia haver uma “ementa” e agora percebo porque diziam que não existe apenas um caminho...fazia-me confusão e questionava, sempre tive um espírito muito crítico e percebo agora que não há “ementa” porque o que faço com uma criança não pode ser de modo igual com outra. Estamos sempre a aprender.</p> <p>Não sei...desengane-se o professor que achar que a FI chega, eu acho que tive a sorte de começar a trabalhar e pensei que tinha muito mais para a prender. A faculdade é mais uma passagem porque vou ter de estudar e procurar a vida inteira e isso fez a diferença.</p>	Consciência da necessidade de formação ao longo da vida.	2
	Tenho uma colega do lado que conversamos “ok, aconteceu-me isto, o que é que tu fazias? Qual é o caminho?”...isto ajuda bastante e acho que se houver um bom clima em termos de pessoal docente, eu acho que as partilhas de informação são preciosas. Mais do que passar a ficha tal é o saber na prática quando se fez isto o que aconteceu? Refletir em conjunto, mais do que partilhar materiais, porque hoje em dia tudo circula na internet...temos de saber o que estamos a fazer e a formação inicial ajudou-me neste processo de reflexão.	Capacidade reflexiva	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	...lembro-me que na escola de formação lemos muitas coisas e fizemos trabalhos mas esses trabalhos são muito num suposto ideal que nunca acontece.	Perspetiva irrealista das escolas	1
Sugestões para a formação inicial	Diria logo que as NEE deviam ser obrigatórias e não optativas.	Carácter obrigatório da UC de NEE	1
	A formação devia ter mais prática e quando digo prática não tinha de ser necessariamente ir às salas, há vídeos...”vamos ver esta postura”, “vamos ver esta criança no contexto”...eu sei que fica aquém da realidade mas ajuda a perceber...tentar ao máximo ter assim um contacto, acho que foi uma das coisas que me faltou. Mais do que ler é andar a par...	Aproximar os conhecimentos teóricos da prática	1

ANEXO 38**Recorte de entrevista em indicadores – Recém-Formado 12 (RF12)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	Para mim a inclusão é haver alunos com necessidades diferentes e tentar incluí-los numa sala de aula mesmo que seja fazendo tarefas diferentes	Inclusão como inserção nas atividades da turma	1
	...mas com o objetivo de chegar à aprendizagem, mesmo que tenham estas características diferentes.	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE	1
	Hoje em dia fala-se muito das NEE e associa-se muito a estes alunos mas às vezes acho que há outros alunos que não estão referenciados mas que têm características de aprendizagem que se não for feito um trabalho um bocadinho diferente do que é feito com o grosso da turma eles também acabam por ter algumas dificuldades de aprendizagem.	Inclusão como aceitação da diferença	1
Desafios e barreiras da Educação Inclusiva	Eu penso que é difícil, é uma coisa que não é fácil principalmente quando nós em termos de formação não temos muita informação relativa a alunos com NEE.	Lacunas na formação inicial para atuar na Escola Inclusiva	1
	Muitas vezes o que acontece é que eu não sei em que é que consiste, tenho de pesquisar, as pesquisas depois são um bocadinho vagas...	Pesquisa de informação relativa aos alunos com NEE.	1
	...e às vezes também é difícil o como adaptar o trabalho.	Definição de estratégias na intervenção com o aluno com NEE	1
	Depois também é difícil em turmas mais agitadas arranjar na sala de aula tempo para fazer este trabalho diferenciado sem que os outros destabilizem, eu às vezes tenho um bocado de dificuldade a fazer isto, principalmente em anos mais novos com menos autonomia. É difícil gerir a turma com estes casos de maneira a que todos consigam aprender e eu consiga chegar a todos e corrigir os trabalhos de todos.	Gestão do espaço e do tempo em sala de aula	1
	Eu acho que a inclusão é importante para a turma e para os alunos com NEE, porque apesar de ser difícil, quando atingem o sucesso, o facto de estarem inseridos numa turma motiva-os muito mais.	Promoção da motivação e auto-estima do aluno com NEE	1

	Os pais e as relações com eles...e os comportamentos desadequados.	Relacionamento com as famílias	1
Perfil do Professor Inclusivo	Eu penso que terá de ter uma atitude paciente, porque nestas situações acaba por me faltar alguma paciência: “Professora, tenho dúvidas?” E outro diz “Professora, não entendo!” E depois outro, “Professora, já acabei.” ...e às tantas é tanta coisa que é difícil gerir e falta a paciência. Acho que também é preciso ter uma atitude de paciência com o aluno com NEE, porque enquanto os outros alunos aprendem logo que a pessoa acaba de explicar, esse aluno demora mais tempo e eu enquanto professora quero muito que ele aprenda e às vezes perceber que ele demora um bocadinho mais de tempo não é fácil.	Perseverança	1
	Eu acho que o professor também deverá ter uma atitude que favoreça a inclusão desse aluno perante o grupo e também uma atitude de naturalidade, não esconder. Não vou transformar aquele aluno num coitadinho mas falando naturalmente com ele e explicando porquê, os alunos vão percebendo e perguntando. Eu vou sempre tentando explicar as coisas de uma forma que não os leve a pensar que aquele aluno é diferente de nós e para ele não se sentir diferente. De qualquer modo, eu quero que eles tenham noção que há uma diferença mas que é natural...eu acho que isso ajuda, não expondo demasiado o aluno. Ser verdadeira se perguntarem alguma coisa mas não estar ali a valorizar demais o assunto.	Educar para os valores da Inclusão	1
	Também acho que é preciso uma atitude de valorização do trabalho do aluno, por exemplo, estes alunos também têm de ser valorizados para que não criem a ideia de que nunca vão conseguir e que criem a ideia de que não vale a pena esforçarem-se.	Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1
	Eu acho que nós devíamos ter feito um estudo em que se identificassem os diferentes tipos de problemáticas, quais os alertas e sintomas de cada problemática	Principais características das diferentes problemáticas	1
	...e como é que se pode agir não só em termos comportamentais mas também em termos pedagógicos: materiais, atividades...	Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
	Ser capaz de criar recursos. Quando comecei a trabalhar com estes meninos já a diferenciar testes e fichas, para mim foi complicado perceber como é que eu tinha de diferenciar...tiveram que me dar pistas.	Diferenciação Pedagógica	1
	ter a capacidade de saber o que é ou a capacidade de falar com os pais é difícil e acho que isso é outra coisa que faz falta no curso, é alguma UC que nos ajude a saber lidar com algumas situações com os pais. Terminamos o curso e somos assim lançados aos leões, porque se corre tudo bem os alunos são maravilhosos mas se alguma coisa corre mal, a culpa é do professor.	Articulação com as famílias	1

Prática pedagógica em contexto inclusivo	Eu estive a estagiar numa turma que penso que era de 3º ano que tinha um caso de um menino com uma perturbação qualquer ao nível do comportamento que ainda não estava bem diagnosticado. Era um menino que quando contrariado batia-se, mordida-se, batia nos outros, fugia da sala, enfim, um comportamento um bocadinho irregular. Tirando isto tive outra experiência num 1º ano, sei que era um menino com muitas dificuldades.	Experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1
	Em termos de dinâmicas inclusivas, o que eu me apercebi é que ele estava na turma mas não me apercebi de trabalho diferenciado em termos de aprendizagem. Como era uma questão mais comportamental, também não me apercebi que houvesse alguma estratégia diferenciada. ...ia fazendo algum trabalho diferente (aluno com NEE). Não tanto com o apoio da professora mas sim com fichas diferentes que realizava no lugar sem apoio. O que acontecia é que ele não conseguia colmatar as dificuldades porque acabava por não ter ajuda para as resolver, os exercícios errava, fazia mal.	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	2
	O que estas experiências me fizeram pensar foi: se eu tiver meninos deste género em sala de aula, eu quero ser diferente, mas o problema vai ser como? Porque quem está de fora sabe sempre criticar e dizer que faria melhor e quando estamos na situação provavelmente faríamos a mesma coisa.	Prática pedagógica reflexiva	1
	Isso influenciou-me porque queria ser melhor mas deixou-me com algum medo! Eu não imagino como se trabalha com uma criança autista, uma criança surda, uma criança com dificuldades motoras...quando falamos em NEE é basicamente a dislexia, disortografia e pouco mais. Era muito importante ter observado mais e melhor.	Importância de um contexto com boas práticas	1
Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	Não, praticamente não conheço o decreto. Eu só sei que diz que há crianças com NEE e por isso podem ter algumas adequações e isso depois é definido no PEI. Este PEI é feito pela psicóloga com a nossa colaboração, o CEI é a psicóloga educacional que faz mas nós temos acesso a esses documentos. Este desconhecimento dificulta a minha prática mas acho que acaba por ser um bocadinho de preguiça, como temos a psicóloga que acaba por fazer e lidar com estas questões...	Escasso conhecimento da legislação	1
		Escasso conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1
	O que nós fazemos é ler mais os documentos, especialmente em algumas partes do PEI: nos conhecimentos, aprendizagens, comportamentos e dar sugestões nas adequações...mas eu podia ir pesquisar mais, mas às vezes é tanta coisa para fazer que não há tempo para tudo.	Conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE adquirido apenas em contexto profissional	1

Metodologias e estratégias de ensino na intervenção com alunos com NEE	Não, eu acho que não. Eu acho que nós fomos preparados para a turma no geral, para o aluno padrão. Mesmo em termos de atividades, eu lembro-me que nós fazíamos planos de aula e nunca houve a hipótese de termos na turma um aluno com dislexia e termos a hipótese de preparar uma atividade para essa criança. Ao fazermos o plano de aula para a turma toda, quando vamos para o terreno e temos alunos com dificuldades e que precisam de trabalho diferenciado, cria este problema, então agora o que é que eu faço? Estou habituada a fazer planos de aula assim e agora tenho de fazer duas ou três atividades diferentes com 20 e tal meninos ao mesmo tempo.	Incapacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1
		Ausência de experiências de utilização das diferentes metodologias e estratégias em sala de aula durante a formação inicial	1
	Acaba por criar uma dificuldade quer na planificação da aula, na preparação dos materiais que às vezes são diferentes e às vezes não saber como diferenciar estas atividades, isto já aprendi com as terapeutas e a psicóloga.	Competências aprofundadas apenas em contexto profissional	1
Estratégias de ensino em didáticas específicas	Isso eu penso que sim, nós saímos com um trabalho bem feito ao nível das didáticas, utilizar estratégias e metodologias diferentes de trabalho, tentar ir integrando algumas áreas, trabalhos de projeto...nisso sinto-me preparada.	Domínio de diferentes didáticas	1
Perceções positivas sobre a fi	Ao nível da criatividade, relativamente à criação de atividades diferentes e na improvisação, porque às vezes faço planos de aulas e depois chego lá e acho que era mais giro fazer alguma coisa diferente.	Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	Eu recordo-me que eu realmente tive (UC de NEE) mas foi um semestre e era para fazer um trabalho sobre uma problemática. Nem bibliografia tinha na altura e acabámos por não ficar com conhecimento prático, nem de identificar, nem de conhecer, nem agir sobre o que era.	Poucas aprendizagens na UC de NEE	1
	Na minha formação, e mesmo no dia-a-dia, se não tiver o acompanhamento da psicóloga que trabalha no colégio e outros colegas, eu não consigo identificar tão facilmente alguns casos mais particulares. Eu posso dizer que este aluno tem dificuldades na compreensão de textos mas não sei até que ponto essa compreensão é normal ou se poderá ser mais alguma coisa e depois há sempre o medo da minha parte de alertar os pais e depois se não é?	Insegurança face à atuação em contextos inclusivos	1

Sugestões para a formação inicial	Eu acho que na formação inicial devia haver UC relativas às NEE e não sei se seria uma só unidade ou partida nos vários tipos: as dislexias, os problemas motores, o autismo...	Maior carga horária da UC de NEE	1
	e nas planificações e estágios haver uma parte, mesmo que hipotética: fazes o plano de aula e imaginas que tens um aluno autista como fazes? Que atividades fazes? Que materiais? Eu acho que isso ajudava os alunos a perceber este processo, para já iam pesquisar sobre estas problemáticas e ajudava a ter mais contacto e a perceber como fazer.	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1
	Por exemplo, a questão da avaliação também me coloca muitas dúvidas. Como avalio um aluno com NEE e um aluno sem NEE? Posso comparar? Por exemplo, nós damos notas de 0 a 5 mas se eu os comparar com a turma não posso dar mais que 3 mas se não o comparar posso dar-lhe um 4...basicamente, como é que se faz a avaliação de alunos com NEE.	Abordagem à avaliação de alunos com NEE	1

ANEXO 39

Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 1 (FP1)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Perfil do Professor Inclusivo	Um professor que seja inclusivo acho que deve ser um professor que tenha capacidade e competências para caracterizar o grupo no seu todo e cada aluno na sua individualidade e depois ser capaz de dar resposta às necessidades do grupo e às necessidades de cada criança no processo de ensino-aprendizagem, conforme o ano de escolaridade em que está e a disciplina que está a lecionar, que neste caso não se coloca pois estamos a falar de professores de 1º ciclo, se o professor de 1º ciclo tiver uma atitude inclusiva tê-la-á em qualquer disciplina que esteja a decorrer. Um professor com competências de inclusão é aquele que é capaz de ajustar os próprios conteúdos às necessidades que ele sentir, de acordo com a caracterização que faz do grupo, de inclusão.	Conhecimento individual dos casos (alunos com NEE)	1
		Flexibilidade na intervenção	1
		Diferenciação pedagógica	1
		Conhecer e caracterizar adequadamente o grupo/turma	1
	Agora depende de que domínio de inclusão estamos aqui a falar, se é inclusão das necessidades especiais como as deficiências a nível motor ou se estamos a falar de diversidade cultural, ou de dificuldades no domínio das competência sociais que nem sempre decorrem de questões culturais mas sim de desigualdades sociais. De acordo com estes três grandes domínios da diferença ou da diversidade que eu à partida identifico, um professor inclusivo é capaz de ajustar o trabalho que faz do ponto de vista das suas atividades, estratégias, há essa diversidade que tem no grupo e o domínio científico, isto é, a própria abordagem que faz às matérias ou conteúdos que tem pela frente, poderão sofrer ajustes de acordo com as necessidades.	Aceitação da heterogeneidade	1
		Gestão adequada do tempo, do espaço e recursos em sala de aula	1
		Científico a nível curricular	1
		Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
	Digamos que no fundo as grandes competências têm a ver com isto. Depois há outro tipo de competências mais técnicas que, na minha opinião, a maior parte dos professores não tem, daí a necessidade de haver professores com formação específica na educação especial para poder colmatar um pouco isso.	Principais características das diferentes problemáticas	1

A Educação Inclusiva na área que coordena	Na minha didática de história e geografia e falando nestes três domínios, no que diz respeito ao primeiro ponto, a deficiência, nós não abordamos nada, nem direta, nem indiretamente. Isso é completamente posto de parte.	Ausência de abordagem da temática das NEE	1
	Do ponto de vista social e cultural isso é trabalhado não de uma forma explícita mas de uma forma inerente ao entendimento que nós temos do que deve ser a didática porque aquilo que eu há pouco defini nas competências de um professor que trabalha para a inclusão, nós trabalhamos com os alunos os princípios pedagógicos para eles definirem o seu processo de ensino-aprendizagem com as crianças independentemente do seu contexto. A diversidade existe sempre mesmo aquela mais marcada pelos grupos étnicos, mas mesmo dentro do mesmo grupo étnico há uma diversidade que continua a existir. Assim, esta necessidade de definir o contexto e caracterizar o grupo no todo, nas partes e nos indivíduos é um princípio básico que nas didáticas trabalhamos. E porque se trata da didática da história e geografia e onde nós trabalhamos, por excelência, a abordagem a determinados conteúdos, pode depender do grupo com que trabalhamos. Vou dar como exemplo um caso mais paradigmático: em situações em que há uma grande maioria de meninos africanos numa turma, quando introduzo a escravatura eu se calhar tenho de fazer uma abordagem diferente, outro exemplo, em determinados contextos que tenho de abordar as questões das famílias, tenho de ter muito cuidado com os tipos de famílias que tenho ali à minha frente porque posso correr o risco de correr muitos riscos na forma como abordo a questão. Este princípio está sempre muito presente e nesta perspetiva que diz respeito às desigualdades sociais e na diversidade do ponto de vista cultural, faz parte das características de um professor de história e geografia competente fazê-lo com a naturalidade com que decorre o processo de ensino-aprendizagem.	Abordagem da temática da diversidade/heterogeneidade	1
		Sensibilização para a importância da caracterização dos grupos heterogêneos e dos alunos individualmente	1
Perceções positivas sobre a formação inicial	Em primeiro lugar é preciso ter a noção que a formação inicial não dá tudo o que os professores precisam...e eles às vezes esquecem-se disso: “porque não fizemos isto, não trabalhamos aquilo...” e isto é muito recorrente. Muitas das vezes acabo por lhes dar o meu exemplo que fiz a minha licenciatura em história, tive 12 cadeiras anuais de história e 4 anos depois, com 21 cadeiras anuais de história eu lembro-me que quando falámos que íamos começar a dar aulas de história dizíamos que não sabíamos nada de história. Este é um bom exemplo de que nós quando chegamos às fases finais dos cursos e temos de nos confrontar com os alunos achamos que não sabemos nada!	Desenvolvimento da consciência da necessidade de formação ao longo da vida	2
	Dito isto, a percepção que tenho dos nossos alunos é que saem a nível científico com as competências essenciais para lecionar as diferentes áreas	Boa base científica	1

	e com uma outra competência que é talvez mais importante que esta, a capacidade investigativa no sentido de saber procurar a informação que precisam para poder lecionar qualquer conteúdo ou matéria. Eu digo isto porque estou a comparar com o antigo plano de estudos, o grande salto entre o pré-Bolonha e o pós-Bolonha é o reforço da componente científica e nos dois últimos anos de mestrado a lógica do projeto de adaptação do nosso modelo de ensino às características dos alunos.	Desenvolvimento da capacidade investigativa e de seleção de informação	1
Perceções negativas sobre a formação inicial específicas	Acho que apesar de tudo ficamos sempre com a sensação que haveria sempre muito mais a fazer...acho que há um trabalho a fazer aqui na escola que é admitir que há ainda jovens que saem daqui com lacunas e fragilidades nomeadamente na relação com o aluno, o saber controlar um grupo com comportamentos que fogem ao padrão, têm fragilidades ao nível da oralidade, por exemplo: quando vou assistir nos estágios há algumas dificuldades neste domínio da voz e da palavra. Assim de grosso modo são algumas das fragilidades de alguns alunos que fazem aqui a sua FI. Acho que os alunos estão essencialmente preocupados com as questões da indisciplina. Questões mais relacionadas com a desigualdade social e diversidade cultural que tem mais impacto nos comportamentos do que necessariamente aí. Os alunos só nos chamam à atenção para o assunto nos estágios e quando têm essas realidades nas turmas e aí muitas vezes pedem um seminário sobre determinado tema e depois lá tentamos organizar e encaixar esse grupo em algum momento de trabalho nesse sentido.	Dificuldades na gestão de comportamentos, relações e emoções em sala de aula	2
	Agora, em que aspetos é que eu acho que estas dificuldades decorrem das nossas falhas na formação? Tem a ver com o modelo, há um passo que deveria ser dado, fazer aquilo que dizíamos há pouco ajustar os modelos de formação nas práticas a cada aluno, isto é, os alunos são aqui tratados genericamente e tenho de os distribuir em contextos de estágio e essa distribuição é feita sendo os alunos a gerir os critérios: ou porque gosta mais desta escola, ou porque é mais perto...o que eu acho é que temos de saltar deste modelo.	Distribuição aleatória dos contextos de estágio	1

	<p>Eu acho que é tão importante o pouco ou muito que podemos fazer por eles, é dar-lhes a consciência que mais cedo ou mais tarde eles vão ter de procurar esta formação depois da FI e muitas vezes a formação só é eficiente de acordo com a necessidade que é sentida, isto é, eu posso ter muitas aulas sobre NEE mas enquanto eu não tiver de trabalhar com alunos com NEE e é um problema meu, as aulas vão correndo e eu pouco usufruo daquilo. Se calhar é mais importante quando estiver a trabalhar e me defrontar com aquilo, ir procurar a formação e procurar aquilo que preciso e vai ser eficaz e útil, do que estarmos aqui na FI com imensa formação e sinto claramente que não é bem aproveitada.</p> <p>Eu começo sempre por lhes dizer que tudo aquilo que andaram a aprender e acharam que não era interessante nem importante na licenciatura, agora é que vão ver as necessidades que vão ter. O que não aprenderam vão ter de aprender agora. Para eles perceberem e sentirem a necessidade da formação.</p>	Dificuldade na aquisição das aprendizagens pela fraca articulação com a prática e as necessidades que daí advêm	1
Práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto de formação de professores	<p>Há. Eu não quero falar pelos meus colegas mas eu consigo fazer isto na minha didática, nós quando iniciamos o trabalho no mestrado sabemos quem são os alunos que fizeram a formação nesta escola de FI ou noutra e temos o cuidado de perceber quais foram os seus percursos pois não foram certamente todos iguais e, claramente, os que já estavam nesta escola estão habituados a um vocabulário e a práticas e dinâmicas que os outros não estão e eu tenho de arranjar formas de compensação para colocar esses alunos ao nível dos outros e esse cuidado nós temos.</p>	<p>Avaliação diagnóstica para enquadrar os alunos em diferentes níveis</p>	1
		Estratégias de compensação para ajudar alunos com mais dificuldades	1
	<p>Eu acho que na formação inicial é mais importante o implícito que o explícito, é mais importante aquilo que ele vê e sente enquanto aluno para que lhe possa ser útil na vida profissional.</p>	Importância do isomorfismo nas futuras práticas profissionais dos professores	1
Sugestões para a formação inicial	<p>Temos que nós, como professores e do conhecimento que já temos dos alunos nas didáticas e um primeiro estágio, no segundo ano devíamos ser nós a indicar os locais de estágio e os professores cooperantes que trabalham connosco para trabalharem especificamente com os alunos. Há claramente esta noção e há claramente alunos que saem prejudicados porque têm necessidades e deviam ser direcionados para determinados contextos de estágio mas não o são porque são esmagados por esta lógica de distribuição.</p>	Seleção de contextos de estágio de acordo com as características dos alunos em formação	1

	<p>Eu acho que vai ser sempre muito difícil (abordagem da Educação Inclusiva nas didáticas), porque isso implicaria a formação dos professores que fazem formação de professores, neste caso a minha formação. Ora vejamos, eu não tenho nenhuma formação para trabalhar sobre esses domínios e isso exigiria das duas uma: ou mantemos o modelo que temos que será ter um professor específico no âmbito nas NEE que dê aos alunos as ferramentas e desenvolva essas competências de uma forma transversal, o estudante da FI saberá que poderá mobilizar esse conhecimento em qualquer disciplina ou então teríamos de passar por diluir por cada uma das didáticas e assim cada professor das didáticas teria de ter formação para isso.</p>	Formação dos formadores no âmbito das NEE	1
	<p>Se calhar, querendo agora ter boa vontade, não nos fazia mal que os próprios professores das didáticas fossem sensibilizados para esses aspetos que têm a ver com o domínio desse conhecimento mais técnico quanto à forma de abordagem desses alunos com algumas necessidades mais específicas. Para isso, eu como professor de história e geografia devo ser sensibilizado para essas formas de trabalho e isso passaria, do meu ponto de vista, por processos de auto-formação interna, isto é, os professores de educação especial reunirem com os professores das didáticas e darem essa formação. De qualquer modo isto não dispensaria, de todo, a formação específica na área das NEE mas, falo por mim, se eu estiver mais sensibilizado para estas questões com este domínio, com toda certeza que na minha aula, como professor preocupado que sou, acabaria por introduzir esse domínio.</p>	Sensibilização para a temática da Educação Inclusiva e a sua abordagem na área das didáticas	1
	<p>Essa questão é sempre difícil, é sempre uma manta que estamos a tapar a cabeça e a descobrir os pés, é difícil. No entanto, eu reconheço que para o tema das NEE, e a sua complexidade, a carga horária é manifestamente insuficiente.</p>	Maior carga horária da UC de NEE	1
	<p>Há por exemplo um domínio que também é igualmente importante que é a avaliação e que não têm nenhuma UC sobre este tema e cada didática faz o que pode mas não é a mesma coisa. Assim como estes casos há outros, sabemos que a manta é sempre curta.</p>	Abordagem da área da avaliação	1

ANEXO 40**Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 2 (FP2)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Perfil do Professor Inclusivo	Vamos cair sempre nas NEE e nesse conhecimento, essa dimensão parece-me que é fundamental.	Principais características das diferentes problemáticas	1
	Associada a ela, penso que também conhecimento ao nível da psicologia educacional e uma área, por incrível que pareça, menos trabalhada: a sociologia da educação que eu acho fundamental e é muitas vezes esquecida. De facto, a questão da inclusão passa muito pelas diferenças e pela heterogeneidade social dos alunos que temos à frente e, portanto, eu penso que a sociologia continua ainda em segundo plano à semelhança das NEE. A psicologia talvez tenha tido alguma primazia porque conseguiu emancipar-se como ciência primeiro. É muito importante para se conseguir fazer um trabalho que chegue a todos e dê resposta a todos.	Área da sociologia e psicologia educacional	1
	Creio que terá de ter um atitude disponível e reflexiva e isso eu penso que os nossos alunos o são...estou certo que pensam e avaliam o seu trabalho de modo a poderem operar mudanças nas suas práticas.	Reflexão	1
	O professor inclusivo deverá ser capaz de chegar a todos os alunos, dar resposta às suas necessidades mobilizando todas as suas aprendizagens.	Flexibilidade na intervenção	1
A EI na área que coordena	Agora, de facto, na própria formação didática, eu sei que há trabalhos que podem ser feitos e aí estou já a assumir a minha lacuna, trabalhos que contemplam possibilidades de abordagem tendo em conta determinados alunos com NEE e, sendo eu professor de didática, tenho imensas lacunas para o fazer.	Ausência de formação para abordar a temática das NEE	1

	<p>Isto até podia partir de uma própria iniciativa minha que nunca existiu, vou-lhe dar um exemplo: têm de preparar um recurso educativo para um determinado contexto e determinado ano de escolaridade. Sabemos nós que às vezes esses recursos são tentativas não contextualizadas mas são para um aluno padrão. Agora, eu próprio nunca lancei o desafio de criar um recurso educativo para um determinado ano de escolaridade e com alunos com determinadas NEE...não é que nunca me tenha passado pela cabeça, atenção! Até aconteceu um contexto em que tive possibilidade de acompanhar um aluno de doutoramento que depois acabou por não acontecer porque foi naquele período de crise e o aluno precisava de bolsa e teve de desistir do doutoramento. Para perceber que tenho alguma sensibilidade mas ainda não a suficiente para o já ter feito, a ideia do aluno era fazer recursos outdoor e visitação a um local para alunos com determinadas NEE e aí experienciar as coisas de modo diferente atendendo às suas necessidades. Eu achei a ideia muito interessante! Eu certamente teria aprendido muito caso tivesse co-orientado este aluno.</p> <p>Eu podia ter feito uma proposta à turma e dizer logo: “Eu não domino mas vocês têm de fazer este trabalho mobilizando os conhecimento ao nível do currículo e das NEE e fazem uma proposta e eu depois posso pedir ao meu colega para perceber se é ou não uma proposta consistente”. Talvez seja uma parvoíce nunca ter tido essa iniciativa...mas porque não?</p>	Ausência de abordagem da temática das NEE	2
	<p>Às vezes são tantas as variáveis que queremos encaixar na própria UC que não é fácil. A UC não é pequena mas os temas didáticos pertinentes são muitos, porque a didática é uma ciência que tem vindo a desenvolver-se muito nas últimas décadas e, de facto, há linhas muito interessantes que importa que os docentes tenham algum conhecimento. Talvez a minha atitude implícita seja esta: se eles conhecerem todas estas linhas didáticas depois vão poder melhor mobilizar o que aprenderam, gerar o conhecimento e aplicá-lo ao contexto, talvez isto seja um pensamento ingénuo, não sei. Agora, eu sei que é muito difícil fazê-lo.</p>	Pouca carga horária para abordar situações mais específicas como o caso dos alunos com NEE	1
		Diversificar os conhecimentos didáticos de modo a atender à heterogeneidade	1

Perceções positivas sobre a formação inicial	<p>É que efetivamente é um “mundo”, há tantos tipos de deficiências, não sei se é assim que lhes posso chamar...como não sei a terminologia correta até tenho medo, há inúmeras possibilidades. Sabe que temos tido como escolas cooperantes algumas escolas de referência para a deficiência e há alguns alunos nesses contextos que podiam operacionalizar este tipo de trabalhos.</p> <p>Há alguma operacionalização no contexto da prática, ou seja, nós nunca tivemos um critério elitista na escolha dos contextos de estágio, de facto, muitas das nossas escolas têm alunos com NEE e se calhar algum do conhecimento teórico que apreendem aqui e discutem nas UC que não são muitas, como já sabe, têm ali uma possibilidade no terreno de operacionalizar algumas coisas e estar em contacto com pessoas que acompanham esses alunos e que, à partida, têm uma formação mais profunda e sabem quais são as melhores formas e estratégias de lidar. Eu acho que na prática isso já vai acontecendo.</p>	Existência de contextos de prática que permitem a abordagem da temática da educação inclusiva	2
	Bom, não sejamos utópicos se pensamos que se aprende tudo da formação inicial até porque estamos a falar numa formação muito abrangente. Estou certo que os alunos saem da formação com lacunas a nível científico, a nível didático, a nível metodológico...sabemos que sim e acho que não é uma questão de serem formados ou numa universidade ou num politécnico.	Desenvolvimento da consciência da necessidade de formação ao longo da vida	1
	...vejo no perfil de todos estes alunos, a competência de refletir, questionar e melhorar a sua prática à medida que lhes forem surgindo as dificuldades e desafios...nisso eu acredito.	Desenvolvimento da capacidade reflexiva	1
Perceções negativas sobre a formação inicial específicas	<p>Eu creio que os planos de estudos são pensados para dar resposta às necessidades das escolas hoje em dia e a conceção destes planos de estudos é sempre muito complexa e sujeita a muitas pressões porque todas as áreas crêem ter mais importância ou relevância na formação e o plano final é, no fundo, aquilo que se conseguiu negociar entre as diferentes áreas.</p> <p>Este atual plano procura a transversalidade entre as áreas, garantindo a articulação entre elas mas nunca nos lembramos da questão das NEE.</p>	Dificuldades na conceção de um plano de estudos equilibrado e adequado	1
Práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto de formação de professores	<p>Para ser franco, nunca senti que tivesse um grupo muito heterogéneo. Eu acho que os alunos chegam ao ensino superior já com uma bagagem e um perfil que os coloca quase todos ao mesmo nível. E mesmo quando têm mais dificuldades já descobriram ferramentas para ultrapassá-las. Nunca senti assim necessidade de dar resposta à diversidade em sala de aula, até porque nem sempre os alunos que vêm de humanidades são os que têm piores resultados nas ciências...</p> <p>Mas é como lhe digo, os grupos são relativamente homogéneos em termos de perfil, de desempenho e de conhecimentos por isso nunca senti essa necessidade.</p>	Ausência de necessidade de diferenciar as práticas formativas	1

Sugestões para a formação inicial	Agora, eu tenho sempre uma atitude positiva face às dificuldades e aos erros, procuro passar a mensagem de que o erro é natural e que pode ser aproveitado para fomentar a aprendizagem. Não vou tomar nota se o aluno disser um disparate em sala de aula, é ridículo, vejo o erro com naturalidade e acho que essa também é uma forma de exemplo para os alunos e a sua atuação perante as dificuldades ou NEE dos seus futuros alunos.	Atitude positiva face ao erro e às dificuldades	1
		Importância do isomorfismo nas futuras práticas profissionais dos professores	1
	...agora do ponto de vista da articulação entre as UC, exceptuando a PES, ela não existe. Pelo menos da minha parte não existe.	Inexistência de articulação entre as didáticas e a área das NEE	1
	Bom, eu penso que se cada UC abordar o tema do modo que lhe for possível para os alunos irem interiorizando e mobilizando os saberes que vão adquirindo nas diferentes UC seria uma mais valia.	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1
	Também o que referi há pouco sobre o investimento na psicologia educacional e a esquecida sociologia da educação.	Abordagem das áreas da psicologia educacional e sociologia	1

ANEXO 41**Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 3 (FP3)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Perfi do Professor Inclusivo	Acho que ao nível dos conhecimentos, nós professores devíamos estar mais preparados e ter muito mais noções sobre os vários tipos de patologias existentes porque não temos a mínima noção e não fazemos um esforço para conhecer porque isso representa 5% dos nossos alunos em sala de aula...isto na minha perspetiva de professor.	Principais características das diferentes problemáticas	1
A Educação Inclusiva na área que coordena	Não posso falar muito sobre isso porque não sei, mas pensando nas UC que eu leciono, admito que não preparo minimamente para a intervenção com alunos com NEE, preparo para outras coisas que representam mais do que os 5%: comportamentos fora de tarefa, comportamentos de violência...	Ausência de abordagem da temática das NEE	1
	e como há uma panóplia tão grande de deficiências que não é possível abordar tudo: asperger, autistas, multideficiências...nós não preparamos para isso porque existe uma panóplia tão grande que não nos permite e até porque acabaríamos por perder a nossa valência nesta área específica. Não há tempo para fazer algo neste campo e passar esse conhecimento aos alunos	Pouca carga horária para abordar situações mais específicas como o caso dos alunos com NEE	1
	...e, depois, é algo que nós próprios não temos conhecimentos ou capacidades para ajudar os nossos alunos nesse sentido. Não sabemos estratégias, características, pois no fundo a nossa área é muito específica e muito especializada em determinadas áreas... Não, sou sincero...nunca fui preparado para, nunca me falaram em...no terreno tinha um ou dois casos de NEE em turmas de 30 e como já era tão difícil trabalhar com os 30 que aquele aluno acabava por ficar em segundo plano...porque para esse tipo de deficiências é preciso 1x1 e numa turma em que tens alunos que se batem, cospem, se não estás ao pé deles não há hipótese...é impossível estar a trabalhar de 1x1 nas nossas escolas públicas, essa é a realidade. Eu nem estou afinado sobre as problemáticas, porque se estivesse, ao longo da formação podia ir dando algumas dicas. Mas a verdade é essa, não estou e dificilmente estarei...com todo o acumular de trabalho, produção de artigos científicos, investigação, comunicações, trabalho burocrático, estar a investir noutro tipo de conhecimentos que diz respeito a apenas 5% dos alunos, eu sei que é feio dizer isto, mas mais vale investir nos outros 95%.	Ausência de formação para abordar a temática das NEE	2

Perceções positivas sobre a formação inicial	Esta é a minha opinião, qualquer faculdade de formação de professores não prepara o aluno a 100% para o mercado de trabalho. A formação dá-nos ferramentas para irmos otimizando o nosso trabalho, ano após ano com a nossa experiência. É verdade que dá ferramentas, se dá as ferramentas todas? Não. Que há anos que saem mais fortes que outros? Sim, mas tem muito a ver com as experiências deles anteriores e com as apostas deles durante o curso.	Desenvolvimento da consciência da necessidade de formação ao longo da vida	1
	Eu quero acreditar que todos os professores dão o seu melhor, que os planos de estudos estão bem estruturados para que saiam no máximo das suas potencialidades. Nunca estarão preparados para o mercado de trabalho, mas também só quando lá estiverem é que serão capazes.	Existência de planos de estudos bem estruturados	1
	Acho que dotamos os nossos alunos de grande capacidade de reflexão e de ferramentas e estratégias para potenciar o seu conhecimento, nem eu o poderia dizer de outra maneira. Muitas vezes os alunos, como ainda não estão no mercado do trabalho, acham que nunca estão preparados e criticam, criticam...queriam um curso completamente virado para dar aulas, replicar modelos...mas anos mais tarde quando já trabalham têm uma capacidade de reflexão que de outra forma não teriam. Sabemos que não chegamos a todo o lado, que não chegamos a todos os alunos, nem tão pouco chegamos a todos os alunos da mesma forma, isso sabemos...	Desenvolvimento da capacidade reflexiva	1
Perceções negativas sobre a formação inicial específicas	Sobre o que eu acho do plano de estudos, acho que muitas das vezes depende do conhecimento prévio, dos conhecimentos científicos e formação escolar dos alunos que se não for a melhor já não poderão atingir a sua máxima potencialidade. Há áreas que devido ao seu <i>background</i> menos conhecido, por exemplo música, quem não tem conhecimentos dificilmente vai conseguir potenciar a sua aprendizagem quando comparado com colegas que tiveram formação musical. E, claro, há áreas em que há muitas dificuldades, como as NEE em que as pessoas não têm preparação para isso, pouca formação nesse sentido e pouco contacto com essa área especificamente.	Heterogeneidade dos formandos	1
Práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto de form. de professores	Primeiro nós não podemos porque temos um método de avaliação do aluno e não podemos diferenciar porque os critérios são os que estão nas FUC.	Impossibilidade de diferenciar as práticas formativas devido aos critérios das FUC	1

	<p>O que nós fazemos é aumentar o número de vezes que a pessoa vai fazer a ação, um apoio tutorial superior...isso já tem vindo a acontecer.</p> <p>Mesmo não havendo patologia, nós tentamos diferenciar no caso dos trabalhadores-estudantes, se sentirmos que a avaliação não reflete a sua verdadeira capacidade, temos mecanismos internos que possibilitam dar mais uma oportunidade, dar mais um apoio...é um acompanhamento extra de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos.</p>	Estratégias de compensação para ajudar alunos com mais dificuldades	1
Sugestões para a formação inicial	<p>...a UC que trabalha as NEE e essa unidade tem de funcionar numa perspectiva muito abrangente, fazendo estudos de caso relativamente aos mais diversos conteúdos, por exemplo: estamos a falar por exemplo do autismo e como trabalhamos com um aluno autista no português, na educação física, na matemática...tentar perceber as particularidades e como funcionariam nas diferentes áreas, que cuidados devíamos ter, que estratégias mais adequadas para potenciar a sua aprendizagem. Acho que alguém muito entendido nesta área é que poderia fazer esta trabalho, ajudado os alunos com contextos reais. Juntamente com a teoria analisar casos concretos.</p>	Abordagem mais aprofundada de diferentes problemáticas	1
		Aproximar os conhecimentos teóricos à prática	1
		Situações práticas em contexto real	1
	<p>Neste momento, atendendo a esta cenário, este seria o caminho mais fácil de seguir porque todos nós temos decretos-lei por trás e planos de estudos a cumprir e temos outras coisas para ensinar e não podemos direcionar as nossas aulas para esse público tão específico.</p> <p>Sinceramente não é viável, da forma como está organizado o plano de estudos é impossível...vá 99%. Não há tempo, não há espaço e é tanta coisa que ainda devíamos aprender para passar o conhecimento aos alunos e em tão pouco tempo não dá...as UC são muito curtas para tudo o que tem de ser trabalhado.</p>	Impossibilidade de introduzir a temática das NEE no âmbito das didáticas e articular o trabalho entre áreas	2
	<p>O que eu acho que falta na minha formação é dizerem-me: “Olha, vais passar a assistir durante 6 meses àquela UC” e fazer uma formação qualquer para estarmos todos mais informados e conscientes dessas problemáticas. Devíamos ter uma formação aqui na escola de formação para estarmos mais conscientes das necessidades existentes nas escolas, principais características e estratégias de intervenção.</p> <p>Isso faz muita falta para poder chegar mais longe na minha atividade de formador, mas se me oferecerem essa oportunidade, eu venho sem qualquer problema. Estamos tão absorvidos com muitas tarefas que às vezes nem estamos despertos para isso.</p>	Formação dos formadores no âmbito das NEE	1
		Sensibilização para a temática da Educação Inclusiva e a sua abordagem na área das didáticas	1
	Eu acho que eles deviam fazer comunicações e workshops para os alunos acerca de determinadas populações, com alguém de fora, do terreno, para os cativar e mudar o conceito do professor da teórica...	Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema	1

ANEXO 42

Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 4 (FP4)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Perfil do Professor Inclusivo	Em primeiro lugar, eu diria abertura de espírito porque aceitar a diversidade e saber lidar com a diversidade pede alguma flexibilidade e elasticidade mental. E isso é difícil de conseguir, eu lembro-me que quando comecei a dar aulas, programava as minhas aulas com tanto cuidado que tinha de ficar tudo direitinho e se por acaso saía do que estava previsto eu ficava muito aflito. Acho que esta é uma característica importante, ser flexível e aceitar completamente a diversidade, tendo esta abertura de espírito.	Positividade face à inclusão	1
		Aceitação da heterogeneidade	1
		Flexibilidade na intervenção	1
	Outra característica que eu acho importante é a imaginação. Porque é que eu acho a imaginação importante? Porque muitas vezes as práticas inclusivas têm mais que ver com imaginarmos situações diferentes e alternativas à forma como se planifica em termos de atividades, como se organiza a dinâmica do grupo...isto é tudo uma capacidade de imaginação, ser criativo, experimentar formas e atividades diferentes na sua sala para acomodar as diferentes formas de estar, de ser, diferentes estilos cognitivos dos vários alunos e também dar-lhes a oportunidade de brilhar, porque se fazemos sempre a mesma coisa há uns que brilham sempre e uns que nunca brilham, por isso se fizermos coisas diferentes, iremos inverter esse padrão.	Criativa/imaginativa	1
		Diferenciação pedagógica	1
		Práticas inovadoras e centradas no aluno	1
A Educação Inclusiva na área que coordena	Então vamos lá ver, vou pôr isto num quadro assim mais global. A grande aposta que fizemos em termos de escola, mas impulsionada pelo grupo da educação especial, foi decidirmos que não vale a pena entrar numa batalha de horas na formação inicial porque é uma batalha perdida, nunca vamos ter horas suficientes para fazer uma formação capaz e assente apenas num grupo de educação especial de modo a preparar estes alunos para serem professores mais inclusivos.	Impossibilidade de ter a carga horária necessária para preparar professores inclusivos	1
	É complexa (a articulação entre professores), é feita muitas vezes em contexto informal, nos corredores. É muitas vezes feita pela participação das pessoas da educação especial que estão a orientar as práticas dos alunos, é feito um pouco por aí. Acho que se tem feito algum progresso nesse sentido.	Dificuldades na articulação entre professores/formadores	1

	Neste momento, com a alteração do plano de estudos, temos uma UC anual em que se juntaram duas UC: diferenciação curricular e educação inclusiva. O que se pretende é exatamente conciliar estas duas coisas, o que nos levou a mudar um pouco os conteúdos curriculares.	Associação entre educação inclusiva e diferenciação curricular	1
	Agora, que é uma UC anual, temos mais margem e mais tempo, há uma parte sobre os princípios da educação inclusiva, como abordar problemas, através de estudos de caso com uma análise mais inclusiva, isto é, os problemas não são só da criança, no contacto da sala de aula as atividades que são propostas, as necessidades de formação dos professores, etc...estes casos não emergem da PES porque esta formação é anterior.	Abordagem dos princípios da educação inclusiva	1
	Depois, dá-se oportunidade aos alunos após a prática e enquanto lá estão. Podem aprofundar um tipo de perturbação do desenvolvimento, um trabalho autónomo e de aprofundamento, procurar estudar essa perturbação, as suas implicações, que tipo de estratégias adequadas e depois uma apresentação para o grande grupo. No final da UC a turma é exposta a uma continuidade/variedade de perturbações do desenvolvimento decorrentes dos trabalhos dos restantes colegas.	Aprofundamento de algumas problemáticas na área das NEE	1
			1
Perceções positivas sobre a formação inicial	Eu acho que nunca se está COMPLETAMENTE preparado e há sempre surpresas...e o ponto forte da formação é aguentar as surpresas com criatividade e aprendizagem. Saber que vai haver surpresas e aguentar o balanço e acho que neste aspeto os alunos estão preparados e a formação procura assegurar isto.	Desenvolvimento da consciência da necessidade de formação ao longo da vida	1
		Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades	1
	Também acho que o facto de se dar tanta importância e colocar a PES tão no centro da formação, é uma condição para os alunos saírem daqui conscientes da realidade, não é um salto no escuro e sabem o que os espera e quais os desafios.	Aquisição de uma perspetiva realista das escolas	1
	Estão habituados a pensar de forma articulada as várias matérias, fontes de informação, conteúdos do curso, mobilizando esse conhecimento. Acho que o curso os prepara bem neste sentido.	Desenvolvimento da capacidade de mobilizar os saberes	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	Eu acho que vamos voltar a falar nas práticas, gostaria de ter mais algum tempo nas práticas, mais tempo para poder promover mais experiências de integração curricular, mais tempo para valorizar formas de expressão artística e integrar isto com o restante currículo.	Insuficiência do tempo de estágio	1

	Gostaria de, à entrada, ter alunos com uma melhor formação de cultura geral, eu diria que era importante que houvesse mais o hábito de gostar de ler, ir a uma exposição, a um museu...há alunos que vêm com estes interesses, mas também aparecem alunos em que isto falta e a escola tentando promover isto não chega a toda a gente e a sensação que tenho é que os alunos do mestrado faz-lhes uma falta terrível e professores de 1º ciclo que não tenham esta bagagem faz muita diferença. Costumamos atribuir aquele papel milagroso de equalizar as experiências culturais mas a tendência social, a conjuntura é má...divergências e desigualdades e, pronto, a escola não consegue sozinha.	Heterogeneidade dos formandos	1
	Tenho muita pena, muita pena, desta opção que foi feita quase de especialização dos professores de 1º ciclo: matemática e ciências para um lado; português, história e geografia para o outro, acho uma pena. O 1º ciclo não devia ser isso, o professor de 1º ciclo tem de conseguir abarcar estas coisas todas e poder dar uma formação mais holística e dar oportunidade dos alunos perceberem como podem articular entre as diferentes áreas...esse modelo de formação é muito enriquecedor.	Formação pouco holística	1
Práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto de formação de professores	Os alunos têm muito esta vontade (abordar as problemáticas das NEE) e este ano nós vamos ter temas que vão desde coisas mais ligeiras como a dislexia até às perturbações do espectro autista. Esta seleção decorre do interesse e das experiências dos alunos e pode ser reformulada conforme as situações de estágio.	Procura de resposta aos interesses e necessidades dos alunos	1
	Eu acho que esta opcional é também um grande desafio e é muitas das vezes solicitada pelos alunos <i>erasmus</i> , o que cria dentro da própria turma uma situação de hiperdiversidade e que também é um desafio. Não há alunos com NEE mas há alunos com necessidades especiais, porque há alunos portugueses que nem todos falam inglês, os alunos de <i>erasmus</i> nem todos falam português, enfim, é preciso fazer assim um jogo de imaginação e os alunos também percebem o que é isto de lidar com a diversidade porque os obrigamos a incluir os alunos em <i>erasmus</i> nos diversos grupos. Isto também tem algum choro e ranger de dentes porque se sentem um pouco ameaçados porque vai prejudicar a sua nota...mas isto também é o que acontece quando há um aluno com NEE num grupo. É uma barreira para a inclusão e por isso tem que se ver.	Melhoria nos processos de diversificação do ensino e preocupação com o estudante	1
		Importância do isomorfismo nas futuras práticas profissionais dos professores	1
Sugestões para a formação inicial	O que nós temos de fazer é trabalhar com os professores das didáticas que ensinam como se ensina e estas pessoas também têm de ser capazes de saber como ensinam alunos diferentes, alunos que não aprendem da mesma maneira. Este é um esforço que temos vindo a tentar desenvolver e temos um grande aliado que é a PES, porque os alunos vão para as práticas e são confrontados com a realidade em que há turmas muito heterogêneas, alunos muito diferentes e muitos alunos que não aprendem da mesma maneira. Isto cria um pedido, uma urgência real.	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	2

E depois, por outro lado, esta ideia da interdisciplinaridade da inclusão com as expressões artísticas que acho que também seria uma coisa importante.	Existência de contextos de prática que permitem a abordagem da temática da Educação Inclusiva	1
Eu acho que maior interdisciplinaridade seria uma coisa muito boa e acho que aqui tem havido um esforço de procurar fazer e oferecer...estas coisas não são fáceis e mesmo aqui dentro entre nós professores. Se queremos interdisciplinaridade temos de começar por nós próprios, não é só “faz como eu digo”. Tem de haver estes exemplos e às vezes não são fáceis. Temos tentado fazer planos de estudo com didáticas integradas e até há cursos que se oferecem e que se chamam mesmo didáticas integradas e não são mais do que um somatório de coisas diferentes, são só integradas porque estão juntas mas continuam a ser espartilhadas. Há um longo caminho a percorrer e é preciso ter essa consciência.	Maior interdisciplinaridade entre todas as áreas de formação	1
Eu acho que, em primeiro lugar, era voltar àquela ideia de professor de 1º ciclo como multidisciplinar e não dividir a formação em duas áreas específicas, isso seria logo uma mudança importante.	Formação holística do professor	1
De seguida, embora isto seja sempre um dilema, havia duas coisas que deviam merecer mais atenção: a 1ª sobretudo na licenciatura: mais idas à escola pois no 1º e 2º anos é manifestamente pouco tempo. Eu acho que devia haver mais contacto e momentos de observação nas escolas nessa fase.	Períodos de estágio mais alargados	1
O que eu acho que tende a aproximar estas áreas são os desafios que vão aparecendo. Acho que isto não se resolve de modo formal, ou seja, os professores têm de se reunir de 15 em 15 dias, não sei quê, não resolve a situação...mas o confronto com as práticas e das suas equipas, discutirem casos onde possam existir dificuldades e como é que as pessoas das didáticas podiam analisar estas dificuldades. Não é a educação especial que vai salvar a educação mas talvez um papel de professor de apoio, e aí sim, se houvesse alguém que pelo menos pudesse mobilizar ou chamar à atenção para determinados assuntos e pudesse sentar as pessoas para poderem pensar, refletir, analisar, talvez pudesse resultar.	Criação de equipas multidisciplinares de reflexão e análise de casos neste âmbito	1
Estas coisas estão muito ligadas...aquilo que se passa na formação está muito ligado àquilo que se passa nas escolas. É difícil e não sei se é desejável descolar muito a formação da realidade das escolas...aqui estamos um bocadinho com este dilema, que não é bem um dilema, é uma opção por atribuir esta responsabilidade às didáticas que, por outro lado, as pessoas das didáticas também dizem que não têm formação para isso. Na verdade temos de ir caminhando aos poucos, e é isto, a guerra é esta!	Sensibilização para a temática da Educação Inclusiva e a sua abordagem na área das didáticas	1

ANEXO 43

Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 5 (FP5)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Perfil do Professor Inclusivo	Eu penso que é necessário conhecimento especializado e específico para deter conhecimento de estratégias adequadas a lidar com alunos com essas características.	Conhecimento das metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
	Além desse conhecimento especializado, penso que é fundamental desenvolver uma atitude aberta, aberta à diferença, ver essa diferença um pouco como a abertura à diferença cultural. Este tipo de diferença não tem de ser vista como um risco ou como um constrangimento mas também como uma mais valia.	Positividade face à inclusão	1
		Aceitação da heterogeneidade	1
	Claro que integrar e incluir alunos com diferentes tipos de capacidades, além dessa abertura e disponibilidade para acolher de igual modo as características diferentes dos alunos, penso que também é importante o professor desenvolver essa atitude nos alunos e, portanto, fazer com que essa inclusão seja vivida de forma cooperada e tirando partido das diferentes capacidades dos alunos exatamente para essa integração. Eu estou-me a lembrar de um exemplo que eu ouvi e teve a ver com a participação aqui num seminário de uma educadora de infância e ela acabou por contar algo que não estava previsto mas que foi muito interessante. Ela tem um menino autista no seio do seu grupo e o modo como ela valorizou a evolução dessa criança, que como é evidente não evolui ao mesmo ritmo que os outros mas também fez essa evolução, e depois o modo como todos os outros colegas o acolheram e como sentiram essa evolução e esse marco significativo na evolução do menino autista. Ele não comunicava e foi evoluindo até ao ponto de conseguir contar uma história, não de um modo narrativo mas com frases um bocado soltas mas com algum elo de sequência entre as coisas e esse momento foi muito vivido por ela educadora mas também pelos alunos que ficaram estupefactos e valorizaram essa conquista.	Educar para os valores da inclusão	1
		Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1
A Educação Inclusiva na área que coordena	A heterogeneidade é equacionada não especificamente em termos de NEE mas em termos gerais, pois mesmo os meninos que não têm NEE têm diferentes necessidades, diferentes ritmos, portanto, há uma aposta numa diferenciação que tem a ver com o adequar o trabalho àquilo que requer em termos curriculares do grupo, ou seja, vamos imaginar que há o lançamento de uma tarefa que pode ser	Abordagem da temática da diversidade/heterogeneidade	1

	<p>proposta para toda a turma. O modo como ela é explorada pode permitir diferentes desenvolvimentos, ou seja, pode ter uma abertura tal que seja possível as crianças serem bem sucedidas na realização das tarefas em diferentes níveis. Vamos pensar numa diferença que é mais dos alunos que também têm muitas capacidades e precisam de ser desafiados, têm de ter essa diversidade de pontos de extensão ou aprofundamento, de modo a que todos os alunos de acordo com os seus diferentes ritmos e capacidades, que aquela tarefa responde por um lado a um desafio para promover a aprendizagem mas, por outro lado, também ser adequado a serem capazes de...</p>	Abordagem da diferenciação pedagógica e curricular	1
	<p>Para além disso, há também algum modelo curricular que prevê, por exemplo, um tempo que não é de grande grupo e que é gerido de modo autónomo pelos alunos, podendo trabalhar nas áreas e ao nível que de facto precisam, potenciando o apoio seja do professor, seja em trabalho colaborativo entre alunos.</p>	Sensibilização para modelos pedagógicos mais centrados no aluno	1
	<p>Isto é feito no âmbito das UC mas também muito na prática pedagógica pois quando os alunos estão no terreno é que se consegue operacionalizar o que isso significa.</p> <p>Depois na prática surge, como somos nós das didáticas que acompanhamos as práticas, ao caracterizarem a turma e ao terem uma atenção específica a determinados alunos, aí pedem um apoio em que faça sentido aquilo que estão a trabalhar de maneira a que haja diferentes níveis de adequação para todos estarem a trabalhar. Normalmente esta interpelação é apenas em contexto de prática. Geralmente quando fazem ensaios de planificações no âmbito das UC antecipam, prevêm aquelas situações dos alunos que serão a maioria e não surge essa preocupação.</p>	Articulação entre o trabalho desenvolvido nas didáticas e a PES	2
	<p>Só para finalizar, um bocadinho para completar a questão inicial de como é que trabalho no âmbito das UC para desenvolver nos formandos a consciência da educação inclusiva: uma ideia que é sempre muito discutida e recorrente, é a preocupação que em termos éticos o trabalho profissional é o de exigir uma educação para todos. E este para todos, é mesmo para todos e não ficarmos satisfeitos se for para a maioria. Qualquer aluno que não esteja a ser bem sucedido nas aprendizagens requer o nosso investimento.</p>	Consciência da importância da igualdade de direitos	1

Perceções positivas sobre a formação inicial	Eu tenho alguma dificuldade de modo taxativo dizer que estão bem preparados. É sempre nossa intenção que saiam bem preparados e também tenho testemunhos que quando os nossos estudantes saem daqui e chegam aos terrenos de prática há um referencial positivo relativamente à preparação dos nossos estudantes e isso também me agrada porque é um <i>feedback</i> positivo do exterior. De qualquer modo, para lá dessa boa preparação, já vou tentar elencar em que aspetos são fortes, também tenho a consciência de que a formação tem de ser continuada e não há nenhum aspeto que já não precisam de mais formação e estão preparados para todos os desafios profissionais, não é assim.	Desenvolvimento da consciência da necessidade de formação ao longo da vida	1
	No que é que os nossos estudantes sairão bem preparados? Penso que saem com alguma consistência em termos de conhecimento científico, estou a falar nos conhecimentos matemáticos no meu caso, nestes novos modelos pós-bolonha vem prever uma série de créditos em que isso está salvaguardado, ainda assim está aquém daquilo que de facto é preciso, tem de ser uma área na qual se tem de continuar a investir.	Boa base científica	1
	Saem também com uma ideia de gestão curricular, de interligar as áreas, por exemplo nestes novos planos foi uma área que tentámos investir bastante, a área da integração curricular, parece-me que nestes novos cursos está a surtir algum efeito e também alguma capacidade em termos de planificação e na previsão da resolução dos alunos e eles ganham muita capacidade de conseguirem prever as estratégias e as resoluções dos alunos para depois poderem prever as atuações docentes em conformidade e isso é algo que podemos dizer que terão dificuldade por não terem trabalho no terreno, mas devido à nossa abordagem focada e consistente nisso vai-lhes dando muitas ferramentas.	Desenvolvimento da capacidade de operacionalizar a integração curricular	1
		Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	Eu penso que no plano de estudos, conforme nós o temos, há algum défice de preparação específica para a heterogeneidade das turmas e, portanto, para ter uma atuação inclusiva. É claro que eles têm uma UC focada nesse aspeto mas é uma UC com muito poucos créditos e não estou a dizer isto só por aquilo que me parece, mas também colocando aqui em cima da mesa as vozes dos nossos estudantes. No ano passado, no encontro que nós fizemos dos mestrados profissionalizantes, tiveram uns momentos autónomos para debater diversas problemáticas e foi um dos aspetos que eles salientaram que o curso ainda não os prepara com as ferramentas necessárias. É claro que numa escola quem dá a resposta a estes problemas é uma equipa multidisciplinar mas mesmo assim, a maior parte do tempo, a resposta é do professor titular e eles sentem essa fragilidade.	Escassa carga horária no âmbito das NEE	1
		Insegurança dos formandos face à atuação em contextos inclusivos	1

Práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto de formação de professores	É assim, falando pessoalmente na minha prática, não reproduzo tal e qual este modelo que estava a dizer. No entanto, como a maior parte das minhas aulas têm uma metodologia muito assente na exploração de tarefas seja na vertente científica, seja de natureza didática, há um momento de exploração autónoma dos alunos em que eu vou circulando pelas mesas, vou interagindo e dando alguma resposta mais diferenciada consoante as questões que me colocam. Também há momentos coletivos em que se discutem vários aspetos.	Melhoria nos processos de diversificação do ensino e preocupação com o estudante	1
	Para além disso, também temos previsto nos horários a orientação tutorial no desenvolvimento dos trabalhos e vamos dando resposta às necessidades. Nunca fazemos em termos da gestão algo completamente individual, normalmente é em pequenos grupos, apoiando o trabalho que está a ser desenvolvido.	Estratégias de compensação para ajudar alunos com mais dificuldades	1
	No entanto, por exemplo no ano passado, eu própria fiquei surpreendida com os resultados dos testes de avaliação individual. Quando andava a circular pelos grupos todos estavam a desenvolver muito bem o trabalho, claro que dava conta de elementos mais apagados, menos participativos mas não me apercebi e penso que foi a 1ª vez que me aconteceu e fiquei mesmo admirada, eu não dei conta da disparidade de competências e de conhecimentos que se estava ali a passar e só nos testes é que percebi com intervalos de classificação muito díspares, havia alguns elementos que não estavam a acompanhar e eu não dei a devida atenção e isso falhou-me o que me levou a refletir que só isto não chega. Este ano continuei a usar o mesmo sistema de ir circulando mas, reportando-me sempre ao que aconteceu o ano passado, tentei estar mais atenta às prestações individuais dentro do grupo.	Avaliação sumativa como forma de avaliar a intervenção pedagógica	1
		Necessidade de avaliar a intervenção pedagógica do formador de modo a dar resposta às necessidades e dificuldades dos estudantes	1
Sugestões para a formação inicial	Está a colocar-me uma questão para a qual eu nunca tinha pensado de modo mais refletido ou fundamentado, mas agora que me está a colocar a questão, penso que, eventualmente, poderia existir, algo que nem sequer demos os primeiros passos para, mas talvez contribuisse para colmatar esta falha que é existir um maior trabalho de articulação entre os professores que têm essa especialidade nesta casa e os docentes das didáticas específicas, de maneira a poder integrar algum conhecimento específico. Eles acabam por ter uma UC muito pequena e as nossas têm alguma maior expressão e exatamente porque não há esse trabalho de articulação, damos uma resposta mais em termos gerais e não na área desse conhecimento especializado.	Inexistência de articulação entre as didáticas e a área das NEE	1
		Sensibilização para a temática da Educação Inclusiva e a sua abordagem na área das didáticas	1
		Criação de equipas multidisciplinares de reflexão e análise de casos neste âmbito	1

ANEXO 44

Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 6 (FP6)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Perfil do Professor Inclusivo	O que me ocorre logo é a mentalidade, as atitudes. É uma formação para a aceitação da diversidade, portanto, de certa forma um professor que sai de uma escola de formação e que será um professor inclusivo, tem de ser muito recetivo e muito aberto à diversidade dos alunos que encontra, quer em termos de competências, quer em termos de processos de aprendizagem...a diversidade nas suas mais diversas formas.	Aceitação da heterogeneidade	2
	Eu penso que o primeiro é muito a atitude de aceitação da diferença e do respeito pela diferença, penso que isso é fundamental.		
	Alguém que aceite, saiba lidar e saiba dar resposta e aí já se entra mais nas competências de natureza pedagógica porque para se saber dar resposta à diversidade também se tem de conseguir conceber contextos de aprendizagem diversos e propostas de atividade que permitam a diversidade de respostas.	Flexibilidade na intervenção	1
		Diferenciação pedagógica	1
	A seguir a isso, a aquisição de um conjunto de competências eu diria de natureza mais profissional. Que têm muito a ver com, por um lado, o saber gerir o grupo/turma e de organizar a classe e o espaço de aprendizagem de modo que permita múltiplas atividades, escolhas e múltiplas respostas aos interesses dos alunos	Gestão adequada do tempo, do espaço e recursos em sala de aula	1
	...por outro lado, competências ao nível do trabalho com outros, nomeadamente, o trabalho com outros professores e com os pais. Eu penso que a inclusão não se compadece com a intervenção única do professor, o professor precisa de trabalhar com outros, encontrar respostas, discutir com outros. As questões que os meninos colocam para serem integrados, para participarem e terem sucesso exige que o professor seja, de facto, quase um controlador de tráfico aéreo, acho que é uma metáfora engraçada para dar resposta às necessidades. Claro que o interlocutor privilegiado é sempre o professor de educação especial e, eventualmente, outros técnicos.	Trabalho em equipa	2
		Articulação com as famílias	1
	O ser capaz de cooperar é fundamental.		

A Educação Inclusiva na área que coordena	...e de encontrar dinâmicas em sala de aula que permitam aos alunos escolher, eu penso que, de certa forma, uma prática tradicional não se compadece de todo com a inclusão. Eu constatei isso quando fiz o meu mestrado, quando colocamos lá o aluno com NEE, esse aluno torna-se um analisador profissional das práticas do professor e vem ao de cima as dificuldades que ele tem em gerir o tempo, em gerir o espaço.	Práticas inovadoras e centradas no aluno	1
	Eu acho que há que trabalhar muito, por um lado a ideia de que o professor é fundamental para conseguir transformar as capacidades e competências do aluno, eu há tempos li umas coisas de uns autores ingleses sobre pedagogia inclusiva e o conceito de transformabilidade e achei encantador este conceito, a ideia de que o professor tem de acreditar que todos os meninos podem transformar a sua capacidade de aprender e que isso depende da sua ação enquanto professor. E portanto, é sempre possível transformar a capacidade de aprender, não é algo que seja estático e inato e que não é mutável, que era muito a perspetiva que nós tínhamos antes, o aluno tem um determinado diagnóstico e fica rotulado com aquilo e isso justifica tudo. Esta ideia de transformabilidade acho que é uma ideia engraçada e interessante de ser passada aos nossos alunos.	Acreditar e investir na transformabilidade dos alunos	1
	Até porque em algumas situações de estágio, acho que só vi uma vez, mas fiquei tão contente de ver. Vi numa sala um professor que tinha uma forma de organização da sala e de dinamização com os alunos que permitia a permanência a tempo inteiro de um aluno autista, um aluno com severos problemas. Ele tinha um cantinho onde podia estar quando ficava mais agitado e tinha lá as coisas que gostava, pois era muito obsessivo com determinados livros de que gostava mas, por vezes, chamavam-no e ele participava nas atividades do grupo, depois os colegas ajudavam-no a desempenhar as tarefas que lhe estavam atribuídas. Eu vi isso há uns dois anos e fiquei encantada com esta situação de verdadeira inclusão, depois o que vejo na maioria das vezes são situações temporais, está aqui um bocadinho, está ali outro bocadinho...mas assim a tempo inteiro e a participar e a ter a liberdade de não participar que por vezes é importante.	Escassez de contextos com boas práticas	1
	Não, não são...vamos lá ver, eu procuro contextos em que haja situações de integração em escolas de referência. Aquele exemplo que dei há pouco foi numa dessas escolas de referência em que assisti às boas práticas mas também já lá vi salas em que o aluno autista está lá a um canto e ninguém faz nada com ele.	Seleção de contextos de estágio com alunos com NEE nas turmas	1

	<p>Eu procuro, de alguma forma, contextos de integração que os alunos observem e vejam o que os professores fazem e depois refletir sobre essas questões. Eu penso que a PES é, sem dúvida, uma UC que permite aos alunos refletir, perceber como é que acontece, porque estão os meninos mais tempo ou menos tempo na sala, o que são as unidades de ensino estruturado, enfim...entrar um bocadinho neste mundo da educação inclusiva.</p> <p>Claro que às vezes eles estagiam em salas de aula com modelos muito tradicionais e em que é difícil perceber como é que aquele menino se vai lá integrar e como os próprios professores são eles muito estigmatizantes para as crianças, mas esses contextos também lhes permitem pensar de modo crítico e eventualmente imaginar e equacionar soluções que sejam inovadoras. Recordo-me de no ano passado de uma das minhas alunas que foi parar a um contexto o mais tradicional possível e ela conseguiu dar uma volta completa àquela turma e conseguiu pôr os meninos autónomos, a escolher, com planos individuais de trabalho e o professor cooperante aderiu e aprendeu imenso com a estagiária, era uma aluna extraordinária. Assim era possível todos os meninos serem aceites, não eram casos de alunos com deficiências mas com graves problemas emocionais, pois era um contexto económico desfavorecido, um bairro complicado.</p>	Promoção da capacidade reflexiva e de análise de diferentes contextos educativos	2
Perceções positivas sobre a FI	Eu acho que um dos pontos fortes, provavelmente, são as didáticas. Há aqui uma grande preocupação de ensinar muito a didática do português e da matemática, sobretudo estas duas áreas eu sinto que os alunos têm ferramentas.	Preparação no âmbito das didáticas do português e da matemática	1
Perceções negativas sobre a FI	Quais são as áreas que eu considero fracas ou inexistentes? A área da avaliação não existe, não se concebe num curso de formação de professores que não haja uma cadeira de avaliação escolar, não sabem nada e isso é uma lacuna.	Ausência de abordagem da área da avaliação dos alunos	1
		Abordagem da temática da avaliação	1
Práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto de formação de professores	Eu penso que alguns professores terão essa preocupação, mas ainda somos poucos. Temos de caminhar mais para essa capacidade de vivenciarem nas aulas que têm connosco situações que depois podem transpor para as práticas deles. Portanto, não podemos continuar a fazer aulas centradas no ppt e depois querer que cheguem às salas de aulas deles e tenham dinâmicas muito ativas, porque depois chegam lá e também quererão levar o ppt.	Escassa preocupação em diferenciar as práticas pedagógicas	1
		Importância do isomorfismo nas futuras práticas profissionais dos professores	1
	Temos que nós, na formação inicial, pô-los a pensar, criar situações problemáticas, fazer trabalhos a pares, dar hipóteses de escolher temas, formas de trabalho, uma maior maleabilidade nas nossas aulas. Eu penso que vimos caminhando nesse sentido, eu própria acho que venho caminhando nesse sentido	Melhoria nos processos de diversificação do ensino e preocupação com o estudante	1

	porque acho que é muito importante poderem reproduzir o que vivenciam	Procura de resposta aos interesses e necessidades dos alunos	1
Sugestões para a formação inicial	Acho que devia haver também uma cadeira que os pusesse a pensar nas questões da relação pedagógica e da epistemologia da educação, que os pusesse a pensar as questões da educação e da pedagogia, porque quando se lhes fala da relação pedagógica eles pensam que se lhes fala da relação afetiva com os alunos e não tem nada a ver. Precisavam de formação a este nível.	Abordagem das questões da epistemologia da educação e pedagogia	1
	Eu acho que o que exige mais a inclusão são competências de natureza pedagógica do professor, que têm de ser trabalhadas na formação e que eu penso que na formação inicial temos apenas uma cadeira de opção sobre este tema na licenciatura e eu penso que, numa sociedade que se pretende inclusiva, não deveria ser uma cadeira opcional.	Carácter obrigatório da UC de NEE	1
	Claro que o ideal seria que todos os professores nas suas didáticas dissessem: há os meninos que aprendem e depois há os que têm dificuldades em aprender e o que fazemos perante estes? Mas isso não acontece e enquanto isso não acontece, eu acho que tem de haver sempre uma disciplina sobre o tema e acho que já não lhe chamaria o que se chama, acho que lhe chamaria educação inclusiva, pedagogia inclusiva, qualquer coisa que apontasse para aí.	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1
		Inexistência de articulação entre as didáticas e a área das NEE	1
	Para todos os professores desta casa abordarem esta questão, passaria pela equipa de educação especial realizar uma ação qualquer de sensibilização para que em todas as UC das didáticas os professores tivessem a preocupação de referenciar estratégias e de abordar aqueles meninos que têm dificuldades em aprender...mas dificuldades em aprender não centrando nas problemáticas que são comuns. Poderia ser por aí, mas não sei. Há também a preocupação dos professores estabelecerem a interdisciplinaridade entre áreas, por exemplo a matemática e a história, porque não fazerem alguma experiência a este nível e incluindo esta área?	Sensibilização para a temática da educação Inclusiva e a sua abordagem na área das didáticas	1
		Maior interdisciplinaridade entre todas as áreas de formação	1
	Outra hipótese e eu acho que era desejável, que houvesse uma cadeira obrigatória sobre educação ou pedagogia inclusiva, em que de facto estas questões por um lado das atitudes e por outro das atitudes pedagógicas fossem trabalhadas e que se percebesse quais são os contextos e o tipo de dinâmicas pedagógicas que são mais facilitadoras da inclusão e os que não são. Eu acho que isso teria de ser trabalhado e começando até pelas crenças dos próprios jovens que chegam aqui e que provavelmente já terão uma postura diferente da que tinham dantes porque provavelmente já viveram situações de integração nas suas turmas e poderão estar mais recetivos, poderão ter medo de não saber como fazer.	Criação de uma UC de pedagogia inclusiva para abordagem de dinâmicas pedagógicas facilitadoras da inclusão	1

	Penso que também podia haver um maior investimento na psicologia do desenvolvimento, eu acho que eles não sabem muito bem e deviam saber até para identificar os problemas nas crianças, o saber como funciona uma criança aos 6, aos 7, aos 8, aquilo que é esperado em termos das diferentes áreas e eu estou a falar do desenvolvimento normal. A formação neste âmbito existe mas não é o suficiente.	Abordagem aprofundada das questões da psicologia do desenvolvimento	1
	Depois há todo um conjunto de temáticas que, de certa forma, a escola inclusiva exige e que não são de todo abordadas na formação, que é: o trabalho com adultos, o trabalho com pais, o trabalho em equipa, como é que se gere uma reunião de equipa, técnicas de resolução de problemas, enfim, coisas que o professor tem de saber lidar no seu dia-a-dia. São outras competências que não são para a sala de aula mas o professor tem de ter e a formação ainda não abrange de todo e eu penso que havia toda a conveniência que aparecessem já na formação inicial. É um conjunto de ferramentas que não sei como lhe chamaria, que são outras dimensões da profissão e que no caso da inclusão são fundamentais.	Criação de uma UC que abordasse questões relacionadas com o trabalho em articulação/equipa, técnicas de resolução de problemas, gestão de reuniões.	1
	A formação também podia entrar por aí e não estar tão vinculada só à matemática, as ciências, ao português, a todo um conjunto de competências que são transversais e que não são, ainda, trabalhadas e descentrar um bocado das deficiências. O problema é que quando se fala de NEE fala-se de deficiências, acho que faz mais sentido falar de educação inclusiva porque na educação inclusiva falamos de deficiência mas falamos também dos outros meninos todos, de diferentes etnias, etc. Eu penso que, provavelmente, os professores só precisarão de saber pormenores sobre as deficiências quando lhes surgir um caso e aí eu acho que a formação contínua e a pesquisa que o próprio professor faz é bastante e até mesmo o apoio do professor de educação especial pode ajudar.	Descentrar a abordagem das NEE da área da deficiência e centrá-la no âmbito da Educação Inclusiva	1
	Depois, eu acho que só se aprende a lidar com a diferença e a trabalhar com estes meninos, lidando com eles. Por isso a PES é fundamental, para não terem medo. Quando eu às vezes dou essa cadeira optativa, que nem sempre sou eu que dou, tento pôr filmes, tento pô-los a falar das experiências que tiveram com colegas com problemas muito também para trabalhar essa questão das atitudes que têm face à diferença.	Situações práticas em contexto real	1

ANEXO 45**Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 7 (FP7)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Perfil do Professor Inclusivo	Eu acho que um ponto de partida é uma característica muito humana, saber ouvir os alunos, vê-los, respeitá-los é algo que não acontece ultimamente. Estamos num ritmo tão alucinante que olhamos apenas para números numa sala. Eu acho que esta característica humana num professor é fundamental, tudo o resto pode ocorrer mas ocorre num processo muito mecânico se não existir esta característica. Aliás, o perfil do aluno para o século XXI foca muito esta base que é fundamental e sem isso...podemos ter um bom conhecedor científico mas sem esta vertente tenho dúvidas se será um bom mediador, um bom educador quer inclusivo, quer não.	Humanismo e respeito pelo outro	1
	Em termos de conhecimentos, é óbvio que tem de ter boas bases científicas, segurança para transmitir os conhecimentos e um bom conhecimento das metodologias e de como poderá diferenciar os processos. Se eu tiver um conhecimento científico aprofundado mas não tiver um conhecimento didático-pedagógico tenho dificuldades em perceber como irei pôr aquilo em prática ou como saio daquela receita.	Científico a nível curricular	1
		Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1
	Eu acho que também é preciso flexibilidade e segurança e esta decorre dos conhecimentos didático-pedagógicos que foram adquiridos e que vão sendo adquiridos porque a profissão vai-se construindo.	Flexibilidade na intervenção	1
		Aprendizagem ao longo da vida	1
A Educação Inclusiva na área que coordena	Quando falamos da heterogeneidade eu vejo a diversidade que temos hoje em dia dos nossos alunos e depois a área das NEE que não é o meu campo e sobre isso não saberei falar. Portanto, consigo tecer considerações gerais como todas as pessoas mas especificamente para as NEE não.	Ausência de formação para abordar a temática das NEE	2
	Mas eu não foco as NEE, eles têm uma disciplina específica para isso, eu não entro nesse caminho porque não é a minha área de especialização.		
	Esta abordagem é feita havendo um conteúdo na FUC que aborda a diversidade linguística e cultural e havendo espaço também para preverem momentos de diferenciação pedagógica. Portanto, no trabalho da língua em que momentos, em que situações é que podem diversificar e diferenciar e aqui	Abordagem da temática da diversidade/heterogeneidade	1

	estamos a falar sobretudo em diferentes ritmos. Mas eu não foco as NEE. Há este espaço para pensarmos nestes casos, por exemplo salas em que temos alunos que não têm o português como língua-materna no 1º ciclo, no 2º ciclo e depois esta questão da diferenciação pedagógica mas é uma abordagem muito superficial, como todas as abordagens de todos os conteúdos do programa.	Abordagem da diferenciação pedagógica e curricular	1
		Ausência de abordagem da temática das NEE	1
Perceções positivas sobre a formação inicial	Eu não sei como posso dizer isto...eu acho que eles saem com muitos pontos fortes. Se pensarmos no plano de estudos e no pouco tempo que eles têm para tudo e o facto de termos semestres com semanas muito reduzidas e que nessas 13 ou 14 semanas conseguem desenvolver aprendizagens, desenvolver trabalhos e nas práticas conseguem corresponder ao que lhes é pedido, eu tenho de lhes reconhecer muitos pontos fortes.	Grau elevado de exigência dos cursos e a boa resposta por parte dos formandos	1
	O plano de estudos dá-me ideia que poderá cobrir e preparar minimamente os professores ou relativamente bem para a diversidade que vão encontrar, mas tenho dúvidas se em profundidade. Mas eu tenho dúvidas se em profundidade para a educação inclusiva, assim como para todas as áreas, estamos a falar de um 2º ciclo, esta é a minha opinião pessoal, em alguns aspetos é quase só deixar a sementinha e depois estes aspetos não são de todo aprofundados aqui na formação inicial. Eu diria que eles estão preparados para a educação inclusiva como diria que estão preparados para outros conteúdos. Em todas as áreas, costumo dizer-lhes isso, é preciso investimento na formação contínua. Não levam daqui receitas, a formação não termina aqui, começa aqui e depois é algo que tem de ser alimentado e a educação inclusiva ainda mais, porque cada contexto é muito específico, cada caso tem as suas especificidades em que não é possível dar uma resposta tão abrangente.	Existência de planos de estudos bem estruturados	1
		Desenvolvimento da consciência da necessidade de formação ao longo da vida	2
	Talvez os conteúdos científicos sejam um pouco mais aprofundados porque é uma preocupação desde a licenciatura até agora.	Boa base científica	1
Perceções negativas sobre a formação inicial específicas	Quanto aos pontos fracos que poderão ser identificados decorrem também de fragilidades globais ao nível das condições que nos são institucionais mas sim impostas pela legislação; a pouca prática pedagógica, mais tempo de contacto com o terreno e uma maior interação e reflexão sobre a prática. Eu não posso dizer que é um ponto fraco mas posso dizer que acho que é um ponto a melhorar. De facto, eles não têm tempo para respirar, a profissão também se constrói e requer tempo de reflexão, tempo de paragem e distanciamento e eu acho que isto não acontece e estamos aqui num ritmo alucinante.	Má organização/distribuição do plano de estudos	1
		Insuficiência do tempo de estágio	1

	Se falarmos na educação inclusiva, eu acredito que os alunos saem daqui sensibilizados para essa questão, duvido que com o aprofundamento e com o tempo necessário para abordar estas questões.	Escassa carga horária no âmbito das NEE	1
Práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto de formação de professores	Sim e acho que cada vez mais se notam diferenças de grupo para grupo, ajustes que têm de ser feitos, propostas de atividades que vão sendo diferenciadas. O conteúdo é o mesmo mas abordado de formas diferentes.	Recurso a diferentes propostas/atividades para um mesmo conteúdo	1
	Às vezes nem é pelo nível de desempenho mas sim pelas características pessoais dos alunos, quando são mais participativos, menos participativos, etc.	Diferenciação atendendo às características pessoais dos estudantes	1
Sugestões para a formação inicial	Eu acho que tem de haver logo uma preocupação desde o início, desde a licenciatura. Não ser uma UC opcional mas sim uma disciplina e uma preocupação explícita no currículo, portanto, os planos de estudo têm de dar cobertura a esta fragilidade que existe.	Carácter obrigatório da UC de NEE	1
		Maior carga horária da UC de NEE	1
	Eu não tenho acompanhado muitos casos de PES e não tenho bem a ideia mas a perceção que tenho é que acaba por ser uma inclusão muito pouco inclusiva, os miúdos saem das salas, casos que não se sabe exatamente o tipo de acompanhamento que recebem...portanto, é esta a perceção que eu tenho do terreno e passa-se o mesmo no 2º ciclo, não é o ideal para os alunos e devíamos ter isso em atenção.	Contextos de estágio com boas práticas	1
	Eu acho que as mudanças são sempre utópicas neste momentos porque estamos muito condicionados. Mas acho que precisamos de mais tempo, mais tempo para tudo: mais tempo com os alunos em sala, mais tempo de prática...e também um ritmo menos acelerado. A profissão precisa de maturação, problematização, questionamento e não temos essa possibilidade mas, lá está, é muito utópico porque estamos condicionados.	Períodos de estágio mais alargados	1
		Formação mais pausada e reflexiva	1

ANEXO 46

Recorte de entrevista em indicadores – Formador de Professores 8 (FP8)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Perfil do Professor Inclusivo	Acho que sim (contextos de estágio inovadores na formação do perfil de professor inclusivo)...quando os ponho nestes contextos não é para irem aprender o modelo MEM ou <i>HighScope</i> e depois irem replicar tipo fundamentalistas, eu acho que o fundamentalismo não é bom em nada, muito menos na prática, mas é para eles terem outras experiências diferentes das que tiveram enquanto alunos, porque se formos para algumas escolas públicas as experiências que eles tiveram e que eu tive e que agora tenho 61 anos é muito semelhante, só a relação mudou, os textos mudaram, estão adaptados a uma escola democrática. ...e estes estudantes acho que aproveitam o máximo, basta ver a motivação e alegria com que estão em estágio, trabalham imenso e ali acabam por recolher elementos para construir o seu próprio modelo pessoal de professor. Vão buscar um bocadinho ao que aprenderam enquanto foram alunos, a cada um de nós na formação nas disciplinas que temos com eles e se todos nós trabalhamos numa perspetiva inclusiva e se os contextos privilegiarem estratégias e processos inclusivos com os alunos na sala de aula, eles aprendem isso e percebem isso. Não é só dizer que estamos numa sociedade inclusiva em que todos os meninos têm o acesso à educação, e o sucesso?	Conhecimento de práticas inovadoras e centradas no alunos	2
	Eles têm de saber implementar este processo, têm de saber diferenciar, implementar processos de diferenciação pedagógica porque o segredo está aí...é difícil e por isso não é a teoria que vai ajudar, nós podemos falar disso mas eles têm de ir para a prática para transformarem esses saberes disciplinares em saberes profissionais, para experimentarem e verem esses tipos de processo...	Diferenciação pedagógica	1
A EI na área que coordena	Para já a equipa de formação dos estudantes tem de ser uma equipa que tenha essa perspetiva de formação inclusiva e que esteja devidamente atualizada no que respeita às questões das ciências da educação, das didáticas, etc. e também dos objetivos que se tem na formação dos estudantes. Muitas das vezes as equipas funcionam de maneiras diferentes porque têm perspetivas sobre a formação e sobre as práticas totalmente diferentes.	Importância de uma perspetiva de formação inclusiva comum a todas as áreas de formação	1

Perceções positivas sobre a FI	Para mim, uma boa formação de professores, é um formação que prepara os estudantes com os contributos do conhecimento científico, das unidades curriculares da área educacional geral, as didáticas e depois as práticas, portanto, os contextos da prática têm de estar em linha de continuidade com esta linha de formação, para que os estudantes possam transpor para a prática os conhecimentos aprendidos aqui.	Linha de continuidade entre todas as áreas de formação e os contextos de prática	1
	Contextos esses que, na minha perspetiva, têm de ser contextos em que o professor não assuma o principal papel no processo de ensino-aprendizagem, que envolva as crianças, que a gestão, organização e desenvolvimento curricular seja completamente partilhado pelos alunos e que as crianças com NEE ou com algumas dificuldades de alguma ordem sejam completamente incluídas nesta organização e gestão, pois todos têm capacidades para fazer algumas coisas mesmo que tenham de ser acompanhados pelos colegas mais competentes, digamos. Se isto for feito, esta criança com NEE ou crianças com mais dificuldades que temos nas nossas escolas, com redes experienciais menos abrangentes, com pouco interesse pela escola, porque nem sempre as dificuldades estão relacionadas com deficiências. Portanto, se a organização de sala de aula as contemplar naquele processo e a disponibilidade do professor e dos colegas para as ajudar a prosseguir for bem enquadrada e bem pensada, essa escola é uma escola inclusiva. Eu acho que estas barreiras mais emocionais e sociais são as mais importantes de ultrapassar para conduzir a criança a progredir. ...porque é nesses contextos que se aprendem aquelas coisas, aquelas estratégias que desenvolvem nos alunos todo o tipo de competências, sobretudo aprender a aprender, de encontrar respostas, a serem autónomos e responsáveis, saberem planificar o seu dia, através de processos isomórficos. Basta entrar numa sala destas para perceber que os miúdos estão felizes, estão contentes.	Contextos com práticas inovadoras como promotores da Educação Inclusiva	2
	Devo dizer que alguns alunos acham que aquilo é utópico, que não é possível fazer e já me disseram, claramente, “professora, isso é impossível fazer”, porque eles nunca tinham visto. Quando vão para os contextos de estágio com qualidade, percebem que é possível e é, ainda, muito mais do que aquilo que imaginavam. Os estudantes que tenho na prática acabam por acreditar, os que não tenho, acham sempre que é utópico e que eu é que sou idealista.	Ceticismo dos estudantes face à implementação de práticas inovadoras em sala de aula como promotoras da inclusão	1
	Estes estudantes vão para estes contextos que são contextos de excelência e se temos aqui tantos nesta região, é de aproveitá-los e valorizá-los, ainda por cima as pessoas são fantásticas porque nos abrem a porta e nós não lhes damos nada em troca, não pagamos nada e isto exige um trabalho e dedicação que é só para alguns.	Colaboração e dedicação por parte dos contextos de estágio que trabalham diretamente com a instituição de formação	1

Perceções negativas sobre a formação inicial específicas	Quer dizer, não temos todos (preocupação em encontrar contextos com práticas inclusivas). Eu como coordenadora da prática gostaria que tivéssemos mas como já disse há pouco, aqui as pessoas trabalham pouco em equipa, arranjam sempre forma de fugir ao trabalho em equipa porque as perspetivas são completamente diferentes.	Fraca articulação/trabalho em equipa entre as diferentes áreas de formação	2
	Há aqui um mito que é: os meninos têm de ir estagiar para a escola pública. Ok, podem ir estagiar para a escola pública, não tenho nada contra. O meu filho estudou toda a vida na escola pública, portanto... Agora, se estou a fazer formação de professores e se em termos de rentabilização dos professores formadores, por exemplo, tendo eu catorze estudantes para supervisionar, não consigo na escola pública encontrar 14 professores, nem 5, nem 4, nem 3 professores com boas práticas. Eu não tenho tempo para supervisionar os estudantes que estão em observação. Se tenho os estudantes salpicados pelas escolas públicas não vou conseguir e tenho dúvidas se consigo sequer esses professores com boas práticas. Também temos de procurar aqui na área e perto da escola de formação porque como sabe a prática é feita com a orientação de um professor mais generalista e professores das didáticas, portanto, os meus colegas das didáticas não querem ir para qualquer contexto porque há despesas de deslocação que ninguém nos paga e do tempo que se perde que ninguém compensa. Portanto, eu não encontro professores com boas práticas no perímetro mais próximo da escola, logo, tenho de ir para contextos privados, aliás, o despacho da criação dos cursos diz que os contextos devem ser públicos ou privados, desde que as práticas dos professores se caracterizem por práticas de supervisão e práticas inovadoras. Nas escolas públicas não podemos ir para lá e, por isso, eu acho que devemos ir para as privadas pois tiveram um grande cuidado quanto ao modelo pedagógico a implementar, relativamente às competências a desenvolver nos alunos do 1º ciclo e um grande cuidado na formação docente dos professores que se encontram nessas práticas. São escolas que usam os	Dificuldades na articulação entre professores	1

	<p>instrumentos em uso na sociedade, os telefones, Ipad...em vez de mandar guardá-los podem pôr em uso ao serviço da aprendizagem, são alunos que gostam da escola, desenvolvem competências de autonomia, responsabilização, de intervenção, etc. Se tenho esses contextos perto da escola de formação e posso estar lá uma amanhã e rentabilizar o tempo de observação a uma série de estudantes num bom contexto, porque não? Eu não tenho é de ter esse preconceito da escola pública, porque a escola pública não me permite ter a oportunidade de fazer um bom trabalho e de ter os alunos num bom contexto. Mas isto é a minha perspetiva mas não é a perspetiva de todos os professores, por isso é que há estudantes que estão em contextos de modelos pedagógicos como o MEM, o <i>HighnScope</i>, <i>Pestalozzi</i> e há outros em que os alunos estão na escola pública em que os professores usam o manual escolar e passam a página 1, à página 2...que não são os bons contextos.</p> <p>Ainda o ano passado os alunos se revoltaram e disseram “basta”. Na minha perspetiva o que devia haver aqui era um trabalho de equipa na busca desses contextos e não como está a ser feito. Isto cria na equipa alguns problemas na gestão deste processo, não há uma política conjunta para tomar as melhores decisões sobre a prática, não há uma discussão sobre que tipo de contextos, etc.</p> <p>Eu escolho claramente os contextos, eu não quero os meus alunos em qualquer sítio, quando vou procurar os contextos sou eu que escolho as características que esses professores deverão reunir.</p>	Discordância entre docentes na seleção de contextos de estágio	5
Práticas pedagógicas diferenciadoras em contexto de FP	Sim, eu faço isso. Eu dou-lhes uma UC que é Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva que é uma UC partilhada. Toda a parte que eu faço é nessa perspetiva, de diferenciar o trabalho, de incluir os alunos, de organizar todo o trabalho do professor e dos alunos, de maneira a que o aluno consiga participar.	Melhoria nos processos de diversificação do ensino e preocupação com o estudante	1
Sugestões para a formação inicial	<p>Nesta UC, ainda há pouco falava com o colega, temos de nos organizar melhor porque depois os alunos contestam um pouco, que é a parte que é dada mais importância às questões da deficiência, da classificação e os alunos querem mais coisas práticas em sala de aula. Os processos de diferenciação pedagógica são quanto baste para fazer o trabalho na sala de aula e os alunos que vão para bons contextos percebem isso e depois acabam por ser excelentes professores.</p> <p>...é também o tentar transformar aquelas coisas mais teóricas na intervenção: o que faço quando tenho uma criança com síndrome de Down numa turma de 1º ano? Como vou diagnosticar essas dificuldades? Qual é a potencialidade daquela criança? Porque como sabemos as crianças são todas diferentes e se orientarmos bem o trabalho, todas têm potencial de aprendizagem. Se investirmos e pusermos todos os recursos ao serviço da aprendizagem daquela criança, ela aprende imenso, fica</p>	Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	2

	<p>autónoma, responsável e, fica a ser um adulto que, provavelmente, não se pode integrar de qualquer forma num trabalho mas, como adulto, poderá vir a ser um cidadão capaz de tomar conta de si, sem estar a dar problemas às famílias.</p>	<p>Descentrar a abordagem das NEE da área da deficiência e centrá-la no âmbito da Educação Inclusiva</p>	2
	<p>Na formação inicial, acho que era importante uma forte relação de todos os professores com a prática. Há aqui professores de didáticas que nunca estiveram numa prática. De facto, identificar contextos de prática de qualidade em que possam continuar o trabalho das didáticas, que é fundamental.</p> <p>As pessoas têm de ir aos contextos, têm de ver o que mudou nos contextos, não é só ler a legislação, tem de ir para além disso. Há muito boas práticas nas escolas e as pessoas não as conhecem, falam um pouco de cor. E nos contextos das práticas, estou a falar dos mestrados profissionalizantes, isso ainda é mais imperativo. Obviamente que tendo 60 anos e deixei a escola há 30 e tal anos para vir para o ensino superior, não estou a dizer que temos de voltar a dar aulas, mas irmos aos contextos e acompanhar os alunos nas práticas é muito importante para, de algum modo, regularmos o que estamos a fazer com as novas competências que queremos desenvolver nos alunos, conhecer a realidade da escola hoje em dia. As competências já estão muito para além das competências do relatório do Jacques Delors e do Perrenoud.</p> <p>O estudante tem de saber integrar o que vai buscar a cada uma das áreas e tem de haver a capacidade do professor formador conhecer os contextos, quer os da componente mais científica, quer os da componente educacional geral, quer das didáticas...o professor das didáticas tem de conhecer os contextos para que possa ajudar o estudante a transpor os conhecimentos para determinado contexto. Fazer planificações para entidades abstratas, eu acho que não tem sentido nenhum. Tem de haver uma maior ligação com a prática.</p>	<p>Aproximar toda a equipa docente dos contextos de prática para um menor desfasamento com a realidade das escolas</p>	3
	<p>E depois a atualização dos professores do ensino superior também, o problema aqui não é só os professores das práticas, a atualização das pessoas que têm à frente turmas de formação inicial, que irão ser professores. Às vezes esquecemos um pouco a nossa própria formação e por isso é que muitas vezes falamos uma linguagem completamente diferente, porque há aqui pessoas que nunca mais fizeram formação/atualização.</p> <p>A investigação também aqui ao serviço das práticas e, obviamente, isto ajudava a definir melhores opções de formação, especialmente no que diz respeito aos contextos.</p>	<p>Investimento na formação académica e investigativa dos docentes do ensino superior</p>	2

	<p>Voltamos ao contexto das práticas, todos os contextos que seleciono, estas práticas acontecem, todos têm este tipo de crianças integradas: autistas, aspergers, síndrome de Down e outras dificuldades...e estas crianças têm um acompanhamento e uma orientação do trabalho do professor para aquela criança como há para todas as outras, ou seja, o tempo útil do professor é o mesmo para aquela e para as outras e os colegas estabelecem contratos de cooperação e colaboração, entre os colegas mais capazes e alunos com mais dificuldades. Todas essas coisas que são trabalhadas desde o primeiro dia são fundamentais e depois vejo outros contextos e fico assustada porque não percebo o que é que andamos aqui a fazer, essas crianças são postas ali de lado, pintam desenhos e o professor trabalha com o grande grupo, ou seja, a interação do professor e dos colegas com aquela criança não é nenhuma.</p>	Necessidade de inserir os formandos em contextos de estágio com boas práticas	1
	<p>O que eu acho que poderia melhorar a capacitação dos nossos estudantes é, efetivamente, ter aqui uma equipa de pessoas interessada naquilo que estão a fazer e a refletirem sobre o sentido daquilo que estão a fazer, ouvir os estudantes, porque eles dizem tudo, aquela ideia de achar que os alunos querem comandar é um disparate. Este é um comportamento normal, têm todo o direito e razão de ter os contextos com boas práticas, pois vêem uns em bons contextos e eles em contextos de má qualidade. Portanto, ou seja, uma equipa que trabalhe como uma equipa e não uma equipa completamente fragmentada, porque estes professores vêm dar aulas e vão-se embora e depois há um ou outro que lá se encontram, lá se juntam.</p>	Maior interdisciplinaridade entre todas as áreas de formação	1

ANEXO 47

Recorte do Grupo Focal 1 em indicadores – Estudantes em Formação (GF1)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	AF1: Tentar fazer com que todos os alunos participem nas tarefas, nas aulas, independentemente das suas características, dificuldades... AF2: Eu concordo com o que a AF1 disse. AF3: Eu concordo com tudo o que elas já disseram	Inclusão como inserção nas atividades da turma	3
	AF2: ...acho que tem de se estabelecer a diferença entre o que é incluir um aluno numa turma e integrar um aluno numa turma. Uma coisa é o aluno estar incluído naquela turma porque está lá, faz parte daquele grupo, outra coisa é ele estar integrado e sentir que faz mesmo parte daquele grupo, que os alunos trabalham com ele, que partilham alguma coisa com ele...é tratado com as adaptações que precisa mas está mesmo lá. Nos estágios já assistimos que há alunos com NEE que às vezes nem à sala vão e não fazem parte do grupo. AF3: Eu concordo com tudo o que elas já disseram	Inclusão como forma de equidade	2
	AF3: ...e também dar-lhes a possibilidade de aprenderem e terem as mesmas oportunidades, pronto é isso...independentemente da doença ou perturbação que têm...e todos nós somos diferentes e temos de ter os mesmos direitos. AF2: Eu concordo também com tudo o que foi dito aqui.	Inclusão como aceitação da diferença	2
Desafios da educação inclusiva	AF2: Eu sei que quando sair daqui e um dia que tenha uma turma com alunos com NEE eu vou ter muitas dificuldades em conseguir saber o que fazer. Provavelmente vou pesquisar mais, vou saber junto da equipa de educação especial o que posso fazer e o que não posso e enquanto somos jovens temos essa energia. Quanto mais velhos ficamos vamo-nos acomodando e menos coisas queremos fazer.	Pesquisa de informação relativa a alunos com NEE	1

	<p>AF2: Eu concordo com a lei de incluir mas na verdade estamos a incluir mas não estamos a integrar. Nós estivemos num estágio e na nossa turma tínhamos um aluno com autismo e aquilo a que nós assistimos é que ele estava totalmente integrado na sala de aula...num outro estágio tivemos também um aluno autista e já era totalmente diferente, o aluno não estava integrado. Mas acho que isso também tem a ver com o sistema de trabalho, no primeiro havia tempo de estudo autónomo e o trabalho que fazia era um trabalho diferente e baseado nas dificuldades dele. Era um trabalho diferenciado.</p> <p>AF1: As dinâmicas e as estratégias são diferentes e facilitadoras (MEM).</p> <p>AF2: Para mim o facto de ser MEM foi o que pesou mais, o facto dos alunos terem autonomia e alunos com NEE como tinham atividades adaptadas estavam integrados no grupo. Quando havia apresentações eles participavam ativamente, diziam o que achavam, comentavam...percebia-se que os comentários não eram os mais aprofundados mas ele sabia que podia falar e que os outros não iam gozar com ele ou a professora não diria que ele não podia participar. Este modelo dá muita autonomia às aulas e permite-lhes participar em tudo...</p>	Atendimento à heterogeneidade em sala de aula	3
Barreiras à Educação inclusiva	<p>AF1: incluir sim, muito bem! Mas acho que temos de pensar como fazê-lo, porque estarem lá para fazer número acho que não. Só para dizer que se inclui mas não se inclui...</p> <p>AF2: Eu concordo também com tudo o que foi dito aqui.</p>	Ausência de uma verdadeira inclusão	2
	<p>AF3: Eu também defendo mas depois aliado aqui à nossa formação não temos bases e torna-se um bocado difícil. Depois na prática não sabemos lidar com estas situações. Eu concordo com a inclusão mas acho que temos de ter uma formação mais específica e não igual à que temos hoje em dia.</p> <p>AF2: Eu concordo também com tudo o que foi dito aqui.</p>	Lacunas na formação inicial para atuar na escola inclusiva	2
	<p>AF3: A escola teve alguma influência porque era um contexto privado...logo aí há diferenças.</p>	Contextos de ensino público como dificultadores na Educação Inclusiva	1
Perfil do Professor Inclusivo	<p>AF1: A forma como o professor vê as coisas vai influenciar. Por exemplo, esse meu professor de estágio sabia que não tinha muitos conhecimentos para agir com aquele grau de autismo mas ele queria conseguir lidar com isso, tentou todas as estratégias e mais algumas para conseguir o que queria com aquele aluno...a atitude do professor é muito importante.</p> <p>AF1: Sim, tem de ser um professor dinâmico, querer saber, ter vontade de mudar...evitar o comodismo.</p>	Resiliência	2
		Aprendizagem ao longo da vida	1

<p>AF1: Eu acho que neste caso é o professor a não dar espaço aos alunos para pensarem por eles próprios, a respeitar as suas características, a sua própria individualidade, no fundo a limitar-lhes o pensamento...</p> <p>AF3: Sim, está a moldar-lhes o pensamento de acordo com a sua imagem.</p> <p>AF2: Basicamente não podem pensar por eles, não há autonomia, eles não podem dizer aquilo que pensam...é a tal história que quando nós estamos a ensinar não nos podemos esquecer que eles já têm conhecimentos prévios. Nós não podemos pensar que nós é que vamos lá chegar e ensinar-lhes tudo, eles sabem alguma coisa sempre sobre aquilo que estamos a falar...</p> <p>AF1: Acho que é aceitar que todos os alunos são diferentes, têm as suas próprias características e tirar partindo dessas diferenças...</p> <p>AF2: Não é simplesmente aceitar, é integrá-lo, é deixá-lo participar e fazer com que ele tenha voz...isso é valorizar a diversidade.</p>	Aceitação da heterogeneidade	5
<p>AF1: Aqui nesta imagem acho que estamos a falar de igualdade de oportunidades. Não se está a dar a mesma oportunidade a todos. Todos têm as suas próprias características, são todos diferentes e avaliá-los da mesma maneira é injusto.</p> <p>AF3: Sim, estamos aqui a falar da necessidade de diferenciação na avaliação neste caso especificamente.</p> <p>AF2: No final, como estão abrangidos pelo decreto não sei quantos é que se tem de fazer um teste diferente! É claro que a avaliação tem de ser diferente porque têm características diferentes, concordo com isso mas agora o método e o tipo de atividades a desenvolver também tem de ser diferente...as atividades que propomos a estes alunos não podem ser iguais às dos outros. Eu percebo um bocadinho os professores, percebo mas não compreendo e não aprovo. Eu percebo que no ensino normal, na escola pública, seja difícil gerir o tempo, especialmente uma professora de 2º ciclo que tem 5 ou 6 turmas, se cada turma tiver alunos com necessidades diferentes não é fácil fazê-lo, mas devíamos começar por algum lado...a única coisa que se muda e é mais fácil de mudar são os testes...</p>	Diferenciação nos processos de avaliação	3
<p>AF2: Infelizmente nós assistimos a isso agora no estágio do 2º ciclo. Nós estivemos em sala de aula e tínhamos alunos com algumas dificuldades e o tipo de ensino e atividades propostas eram exatamente iguais para todos os alunos.</p> <p>AF2: A capacidade de adaptar e diferenciar as atividades propostas, ao tipo de apresentação que vou requerer de algum aluno com NEE. Não posso ter as mesmas solicitações para todos os alunos. Diferenciar o tipo de atividade e estratégias na sala de aula.</p>	Diferenciação pedagógica	2

	AF3: O saber...o professor tem de conhecer as especificidades de cada aluno. Se estou a trabalhar com um aluno autista, eu tenho de saber o que é o autismo...conhecer as diferentes problemáticas.	Conhecimento das principais características das diferentes problemáticas	1
	AF1: E fazer com que os outros também os valorizem (a diferença)...isso é muito importante.	Educar para os valores da inclusão	1
	AF2: Eu acho que acabámos por já falar disto, especialmente quando nos referimos ao MEM e ao trabalho autónomo. Por exemplo, nestes momentos Tempo de Trabalho Autónomo em que têm ficheiros e trabalhos para desenvolver sobre cada área, o professor está ali para apoiar individualmente, ou seja, eu sei quais são os alunos que têm mais dificuldades, eu vou marcar com eles e vou tentar ajudá-los a ultrapassar essas dificuldades. Os restantes alunos também estão a trabalhar e ninguém sente estranheza...a professora apoia todos os colegas embora a ele seja dispensado mais tempo mas nem é notório, a única coisa que ele poderia notar é que, por exemplo na matemática ele tinha muitas dificuldades mas no português não. Como precisava de materiais para matemática e ficheiros diferenciados talvez pudesse sentir aí alguma diferença mas penso que nem era notório porque todos estavam a ter trabalho diferenciado.	Metodologias inovadoras e centradas no aluno	1
	AF3: Pode ser professor com professor, professor com alunos...pode ser com pessoas de outras instituições como resposta às perturbações, para troca de experiências...	Trabalho em equipa	1
	AF2: Mas não fazer isso como um comodismo, lá porque tem uma professora de educação especial ele não precisa do meu apoio em sala de aula...muito pelo contrário, ele tem aquela professora porque tem aquela necessidade e que vai ajudá-lo ainda mais do que nós ajudamos, mas nós temos de ser capazes de o ajudar assim como ajudamos os outros.	Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1
Prática pedagógica em contexto inclusivo	AF2: Muitas das coisas que estamos aqui a falar sobre incluir, diferenciar, valorizar a diferença...nós ouvimos sempre aqui na formação isto tudo na teoria. Mas depois tivemos oportunidade de estar num contexto em que isso acontece e isso é muito bom, posso dizer que foi o contexto onde aprendi mais. Eu vi as coisas a funcionar, eu vi aquele aluno a estar integrado, eu vi aquele aluno a ir às visitas de estudo em que estive 4 dias fora de casa, com um comportamento normal e sem qualquer diferença. Talvez se eu disser isto a uma professora de uma escola normal que não use este modelo de ensino, dizer-lhe que devemos levar um aluno autista a uma visita de estudo ela talvez diga que não...eu só tive essa experiência positiva porque as outras não o foram, mas foi muito útil ter tido esta oportunidade.	Importância da prática pedagógica em contexto inclusivo	1

Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	AF1: Porque tivemos oportunidade de ver quais as estratégias que funcionavam e as que não, compreender as dinâmicas na sala de aula... AF3: Eu registei termos tido locais de estágio com alunos com NEE, não é escolhido intencionalmente mas acho que é favorável para nós...	Importância de um contexto com boas práticas	1
	AF1: Bom e os contextos negativos também serviram para percebermos o que não devíamos fazer... AF2: Eu também segui esta ideia do AF3 porque tivemos práticas pedagógicas ou estágios que nos mostraram o que devíamos mas também o que não devíamos fazer ou o que não deve ser um exemplo. Ajudou-me, talvez, a ver um modelo que não é o único, espero vir a conhecer outros, em que o professor é efetivamente inclusivo. AF1: Para além do que referiram, queria acrescentar que permitiu que nos adaptássemos aos vários contextos e ter a devida flexibilidade para atuar em diferentes modelos...	Prática pedagógica reflexiva	3
	AF2: sem dúvida, é muito mais importante ter um bom professor cooperante do que um tutor aqui na escola de formação. Por mais que aqui nos dêem feedback, o que nós sentimos relativamente aos alunos com NEE é que quem lá está no terreno é que sabe...o professor cooperante é que está com aquele aluno todos os dias e nos pode ajudar a perceber o que deixa aquele aluno frustrado, o que é demasiado fácil ou difícil para ele. Por mais que nos ajudem na formação, e não estou a criticar de forma alguma, pois os apoios que nos dão aqui também são muito úteis, é de carácter geral.	Importância de uma boa supervisão do professor cooperante	1
	AF1, AF2, AF3: Foi na prática...(abordagem às questões relacionadas com a legislação e documentação) AF2: Por exemplo, só na prática é que começámos a ouvir falar do 3/2008. Por exemplo, nós assistimos a um aluno que podia usar uma calculadora na sala de aula e ele nunca o fazia enquanto lá estivemos e no dia em que fomos entregar o teste a professora disse que ele podia usar calculadora mas como ele não tinha trazido a professora disse-lhe “Agora olha, fazes o teste sem calculadora...” e pronto...	Conhecimento da legislação adquirido apenas em contexto profissional/estágio	4
		Conhecimento da documentação necessária à intervenção com o aluno com NEE apenas em contexto profissional/estágio	4
	AF1, AF2, AF3: Sim, sim...(importante abordar esta temática na FI) AF3: Quando formos para a prática vai ser muito útil. AF2: Em estágio não estávamos a perceber o que é isto do PEI e dos apoios, quando analisámos os processos não sabíamos o que era nada daquilo, imensas siglas e coisas que não percebíamos...foi uma confusão.	Importância do conhecimento da legislação e documentação relativa ao aluno com NEE	5

Estratégias de ensino em didáticas específicas	AF3: Sim abordámos (diferentes didáticas) mas não foi na perspetiva do aluno...ou seja, a diversidade de lecionar de diferentes maneiras sim, mas não do ponto de vista do aluno: se aquele aluno é autista qual a melhor forma de lhe ensinar isto? Como se faz? Alguns conteúdos e aprendizagens houve essa abordagem mas não em tudo...mais ou menos. AF3: E os próprios professores das didáticas também não têm conhecimentos para isso...(abordar as questões das NEE)	Algum conhecimento de diferentes didáticas	1
		Fraca articulação dos conhecimentos didáticos com as diferentes problemáticas nas NEE	1
	AF2: Nós fizemos um projeto, vamos inventar uma turma fictícia... AF3: É tudo sempre para a turma perfeita... AF2: A turma tem dificuldades nisto, nisto e aquilo e nós vamos pensar num projeto mas aquilo é tudo feito ao nosso jeito e pouco realista...	Fraca articulação entre a teoria e a prática	3
	AF2: O que sentimos nas didáticas foi que era mais uma disciplina de conteúdos...de conhecimentos científicos....eu acho que nós temos algumas ideias sobre um método e depois fomos nós que fomos aprendendo com a prática.	Consciência da necessidade de constantes ajustes didáticos	1
	AF3: Por exemplo, na didática da matemática preparámos um tema e apresentámos e a professora nem nos apresentou esse tema, foi mesmo só o nosso trabalho...não explorámos todos os outros. Eu que sinto mais dificuldades a matemática, sinto alguma dificuldade em saber o “como”? AF2: Nas didáticas das expressões é para esquecer. Eu terei de estar preparada para dar expressões a uma turma de 6º ano e eu claramente não estou preparada...quanto mais diferenciar as expressões.	Escasso conhecimento de didáticas da Matemática e da didática das Expressões	2
Perceções positivas sobre a formação inicial	AF2: Quanto ao trabalho com outras pessoas, concordo com o AF3, nós aqui na formação estamos muito habituados a trabalhar em grupos e eu espero que isso não se perca. Nós partilhamos as experiências, as ideias, se resultou, se não resultou...eu acho que a nossa sala tem de ser uma porta aberta ao contrário do que temos verificado. Os professores têm medo de falhar e têm medo que os outros vão ver o que eles vão fazer. Não há trabalho com as outras pessoas, cada um faz o seu e nós assistimos um pouco a isso no 2º ciclo. Até com os pais... AF1: Também acho que as dinâmicas de trabalho aqui na formação, nomeadamente o trabalho em grupo e reflexivo vai-nos permitir ser capazes de cumprir aquilo que falámos há pouco do trabalho em equipa.	Promoção do trabalho em equipa	2
		Capacidade reflexiva	2

	AF2: Eu tenho mais um aspeto forte a referir que se prende com a teoria, aqui meti várias coisas: meti que nós conseguimos na formação entender a diferença entre incluir e integrar, foi logo aqui a diferença que eu fiz. Depois percebemos também que não estamos a falar obrigatoriamente de NEE, estamos a falar também de alunos que possam ter dificuldades de aprendizagem, ou seja, ajudou-nos a perceber que isto da inclusão não é apenas para a deficiência mas para todos os alunos. Também referi a referência que foi sempre feita em assumir o aluno enquanto ser humano e um ser em sociedade, com conhecimentos...	Consciência da importância da igualdade de direitos	1
Perceções negativas sobre a formação inicial	AF3: Não, tivemos uma única UC de NEE e foi semestral, fizemos um único trabalho sobre uma perturbação e pesquisámos sobre isso e depois apresentámos, mas nem soubemos se estava certo ou errado. Nós só estudámos sobre aquela...na minha opinião em termos de estratégias para estes alunos com NEE também não fomos bem preparados...	Dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE	2
	AF2: Para o 2º ciclo nunca fizemos planificações nem atividades diferenciadas, só mesmo os testes...e aqui também me estou a auto-criticar.	Ausência de conhecimentos acerca das diferentes problemáticas	2
	AF1:...não conhecer aprofundadamente algumas perturbações.		
	AF2: Por exemplo a mim assusta-me imenso ter em sala de aula alguma dificuldade que não consigo ajudar...tenho medo de falhar e de não conseguir a nível pessoal. O aluno está ali e precisa de nós e que o consigamos ajudar e eu tenho medo disso...é um desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional tentarei ultrapassar.	Pouco contacto com contextos inclusivos de qualidade, propiciando sentimentos de insegurança	1
	AF3: Eu assinali a questão da disciplina de NEE, ser só uma em 5 anos e com pouca carga horária	Escassa carga horária no âmbito das NEE	1
	AF3: talvez um pouco mais de estratégias, na fase final do mestrado condensamos tudo. Talvez devêssemos ter na licenciatura já mais questões didáticas e depois no mestrado abordar as questões mais práticas, como por exemplo: estamos perante o seguinte conteúdo, o que podemos fazer para lecionar este conteúdo? Que estratégias podemos usar na sala de aula? Era isto que deveria ser feito no mestrado e não propriamente ter testes e a sermos avaliados como no secundário. Isto também é uma crítica ao plano de estudos e à universidade.	Má organização/distribuição do plano de estudos	1
Sugestões para a formação inicial	AF1: Gostaria de conhecer casos reais e debater sobre eles...partir da prática e a partir daí discutir formas de lidar com aqueles casos.	Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1

	<p>AF2: Agora, eu poderia dizer assim: quando estou a planificar nas didáticas e penso num conteúdo e planeio uma atividade, uma sequência didática que tenha em conta a aprendizagem desse conteúdo é útil, sou a favor disto e acho que nos vai ajudar mas talvez se nos dissessem que tínhamos por exemplo um aluno com T21 na sala de aula seria melhor...eu diria logo à partida que não tinha competência para isso porque ninguém me preparou para isso mas talvez se me tivessem dado essa bagagem na licenciatura, no mestrado poderiam exigir-me isso. Estaria a treinar uma coisa que me podia acontecer em sala de aula.</p> <p>AF2: Depois, também pus a falta de prática em situações com o aluno com NEE, ou seja, se numa fase inicial tivesse existido o aprofundamento desta área na licenciatura nós agora no mestrado podíamos, por exemplo, fazer algum tipo de estágio que fosse num centro de alunos com dificuldades e aí estaríamos mais de perto dessa realidade...eu sei que não estamos num mestrado de educação especial mas seria útil uma semana ou quinze dias...conseguiríamos ter muito mais bagagem. Mas lá está, isto não é possível se não houver aprofundamento na parte da licenciatura.</p>	Situações práticas em contexto real	2
	<p>AF2: Aquilo que já aponte, uma licenciatura teórica e um mestrado muito mais prático; termos muito mais tempo de estágio, ser uma coisa continuada, por exemplo ir ao estágio e alguns dias da semana à escola de formação e aí os conteúdos abordados nas didáticas podiam vir das nossas experiências e a própria construção de atividades para a turma real. Fazer a planificação e os materiais a partir das necessidades que surgem na sala de aula, ou seja, a didática ser mais uma disciplina de apoios a partir dos estágios e ser um apoio presencial porque por e-mail não é a mesma coisa.</p>	Períodos de estágio mais alargados	1
	<p>AF1: Eu acho que nas didáticas devíamos mesmo abordar várias estratégias para abordar o mesmo conteúdo.</p>	Aproximar as didáticas das diferentes problemáticas dos alunos com NEE	2
	<p>AF1: Se na licenciatura tivermos a devida formação sobre as diferentes problemáticas, quando estivermos no estágio já vamos poder mobilizar isso que aprendemos e em junção com o estágio vou pensar como fazê-lo e com que materiais, com a ajuda dos professores da prática. Talvez isto seja mais difícil e trabalhoso para nós e esteja a puxar a corda ao pescoço mas é o que me faz sentido.</p>	Abordagem mais aprofundada das diferentes problemáticas	1
	<p>AF3: Falta também ter uma disciplina base de NEE que nos permita saber mais, pois só a explorar uma problemática não se aprende nada. Teriam de ser mais horas, seria mais trabalhoso mas também de certeza mais enriquecedor.</p>	Maior carga horária da UC de NEE	1

ANEXO 48**Recorte do Grupo Focal 2 em indicadores – Estudantes em Formação (GF2)**

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	AF4: Eu acho que inclusão é garantirmos que há condições necessárias para aprender e atingir as mesmas metas de aprendizagem como o restante grupo.	Inclusão como forma de equidade	1
	AF5: E acho que passa um bocado também por ao planificarmos uma aula prevermos já esse tipo de estratégias que podemos adotar para que a aula seja inclusiva.	Inclusão como inserção nas atividades da turma	1
	AF5: Não só de alunos com NEE mas de todos mesmo...	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE	1
	AF7: Parece que a professora está a cortar o pensamento do aluno...está a limitá-lo. AF5: E está a formar um pensamento quadrado...que faz lembrar aquela expressão de tem de ser tudo “quadrado”, tudo igual e direitinho.... AF6: Representa as metas que o professor quer atingir e que são iguais para todos e isso aqui é visível. AF7: É dar o mesmo tratamento a todos, independentemente das suas especificidades. Não tem só a ver com ensino especial. Os alunos são todos diferentes e têm todos necessidades diferentes e nós enquanto futuros professores também tentamos ensinar para o grande grupo e tentamos que todos apanhem mas é necessário que arranjemos estratégias porque nem todos conseguem...	Inclusão como aceitação da diferença	4

Desafios da Educação Inclusiva	<p>AF7: Parece que a professora está a cortar o pensamento do aluno...está a limitá-lo.</p> <p>AF5: E está a formar um pensamento quadrado...que faz lembrar aquela expressão de tem de ser tudo “quadrado”, tudo igual e direitinho....</p> <p>AF6: Representa as metas que o professor quer atingir e que são iguais para todos e isso aqui é visível.</p> <p>AF7: É dar o mesmo tratamento a todos, independentemente das suas especificidades. Não tem só a ver com ensino especial. Os alunos são todos diferentes e têm todas necessidades diferentes e nós enquanto futuros professores também tentamos ensinar para o grande grupo e tentamos que todos apanhem mas é necessário que arranjem estratégias porque nem todos conseguem...</p>	Atendimento à heterogeneidade em sala de aula	4
Barreiras à Educação Inclusiva	<p>AF4: No último estágio no 1º ciclo havia um grupo de 5 alunos que não sabia ler nem escrever e que eram totalmente postos de parte do trabalho de toda a turma. Ficavam lá atrás na sala, tinham fotocópias de 1º ano e para a professora era como se eles não existissem ali. Vi isto acontecer também num 3º ano com características semelhantes. Eu acho que era ideal que isto acontecesse, que se apoiassem todos os alunos mas acho que isso não acontece...</p> <p>AF7: A nossa escola enquadra-se aí, especialmente o ensino tradicional em que abrimos o manual e é a mesma ficha para todos e não se preparam fichas diferenciadas, raros são os professores.</p> <p>AF5: A existência obrigatória de manuais escolares já é prova que o nosso sistema educativo considera que pode ser igual para todos os alunos. Porque é que não pode ser um manual por professor e depois o professor decide o que fazer com ele?</p>	Ausência de uma verdadeira inclusão	3
	<p>AF7: Vou falar da minha experiência, estive em contexto de estágio com um aluno que era praticamente cego e ele não usava o manual e tinha de ser tudo em letras maiúsculas. Porque é que não é logo tido isso em conta? Se há um manual normal, pode haver um manual em Braille e outros com outras especificidades? Se houver um aluno que precisa de um manual todo com letras maiúsculas porque não poderá ser possível? Esse aluno que tinha sempre uma folha preparada pela professora já está a ser diferente porque não tem um manual como todos os outros...logo aí não há equidade.</p>	Necessidade de mais recursos humanos e materiais	1

Perfil do Professor Inclusivo	<p>AF6: Não se valoriza a diversidade...e se somos muito diferentes e estamos a perturbar a aula vamos falar com os pais e vamos arranjar forma de o acalmar. Não consigo chegar a todos e não consigo estar o tempo todo só com aquele aluno e tenho pelo menos mais vinte para gerir...</p> <p>AF4: Isso é importante...eu acho que entre os professores esse é o maior problema, especialmente porque têm um método tradicional e porque não foram orientados para valorizar a diversidade...é uma coisa que há-de fazer sentido para a maior parte deles se alertados para isso. Estivemos num contexto de estágio essencialmente tradicional mas depois ficaram abertos a outras ideias.</p>	Aceitação da heterogeneidade	2
	<p>AF5: Eu acho que no primeiro ciclo e especialmente num colégio onde estagiei posso dizer que assisti a isso, a essa exploração da diversidade, mas só posso dizer isso porque é um colégio que trabalha com o MEM.</p> <p>AF7: Eu acho que é a chave de tudo. Quando falamos de inclusão não estamos mesmo a falar apenas de NEE, estamos a falar de crianças institucionalizadas, crianças com outra língua materna que não é o português...quando trabalhamos com uma criança ela tem toda uma história por trás e isso tem de ser valorizado.</p> <p>A diferença entre ser MEM e não ser MEM é determinante e também noto uma grande diferença entre o 1º e 2º ciclos, no 2º ciclo o professor dá aula e quem quer aprender muito bem, quem não quer paciência e no final sai a nota e ponto final.</p> <p>AF7: Aqui lembro-me logo de uma rotina do MEM: o tempo de estudo autónomo. Uma vez que permite ao professor momentos individualizados, o que eu acho que é excelente e permite também que os restantes alunos façam projetos com os conteúdos já trabalhados, alguns alunos podem ajudar os outros porque têm dificuldade em algumas coisas...no fundo estão todos a trabalhar, todos a progredir nas suas aprendizagens e ninguém está excluído.</p>	Metodologias inovadoras e centradas no aluno	3
	<p>AF6: Estive numa escola pública o ano passado num primeiro ano e fomos propondo sugestões ao professor. Os alunos perguntavam se podiam ajudar um colega e o professor foi dizendo que sim e foi-se construindo aos poucos algumas estratégias. O professor dizia que não tinha um método, mas que era preferencialmente tradicional mas que as ideias que fossemos trazendo que ele tentaria aplicar e está a consegui-lo.</p>	Reflexão sobre a prática	1
		Resiliência	1

	<p>AF7: Eu acho que o professor está a mudar. O que eu acho é que antigamente acabávamos o curso, íamos trabalhar e pronto. Hoje em dia há a preocupação em ir a formações, colóquios, tirar mestrados e doutoramentos, investigar...estamos a criar uma nova geração de professores que poderá mudar a educação. Todas as que estão aqui presentes sabem que quando sairmos daqui vamos ter de ir a conferências, debates, investigar, ler, conhecer...acho que temos uma mentalidade mais aberta.</p> <p>AF5: Eu acho que a formação contínua é fundamental, mas na formação inicial é fundamental darem-nos as bases para que depois saibamos que temos de continuar a investir, para nos consciencializar-mos que não acaba quando tivermos os diplomas. O que eu tenho sentido, especialmente no 2º ciclo, é que as editoras fazem a papinha toda aos professores, desde as fichas, aos testes, aos <i>powerpoints</i>, tudo...por isso, se nós não tivermos esta iniciativa e vontade de crescer profissionalmente acho que vamos ficar estagnados.</p>	Aprendizagem ao longo da vida	2
	<p>AF7: Eu trabalho num centro de estudos e sinto que os pais do 1º ciclo são muito presentes e no 2º ciclo não tanto.. É um desafio para os professores e um bocadinho desgastante...os pais querem saber dos filhos mas são 20 ou mais alunos e mensagens, telefonemas, e-mails...torna-se difícil de gerir. Mas acho que é importante e têm de trabalhar em parceria...</p>	Articulação com as famílias	1
	<p>AF5: No ano passado estagiei num colégio MEM que tinha em sala de aula um professor de apoio e aí senti que todos os alunos eram apoiados. Noutro contexto de MEM não havia professor de apoio mas percebia-se que as professoras também gostariam de poder ter essa ajuda e fazia de facto a diferença. É claro que depende sempre do número de alunos da turma, mas sendo turmas grandes, um professor de apoio poderá ser uma mais-valia, uma espécie de coadjuvação.</p> <p>AF6: Sim, era muito importante as pessoas aprenderem a trabalhar em coadjuvação porque em muitas escolas isso seria muito importante, essa coadjuvação em sala.</p>	Trabalho em equipa	3
	<p>AF4: Eu também acho importante que na própria turma tem de se criar uma comunidade porque o professor é só um e eles têm de se ajudar uns aos outros, se eles compreenderem que são uma equipa e que todos têm as suas potencialidades e podem ajudar-se uns aos outros, corre tudo muito bem.</p>	Educar para os valores da inclusão	1

Prática pedagógica em contexto inclusivo	<p>AF5: Por exemplo, no primeiro ano de mestrado tive oportunidade de contactar com o MEM, experiência que nunca tinha tido na licenciatura e era tudo muito novo e estranho mas depois tive oportunidade de ver na realidade e perceber que resulta e talvez isso ajudasse também os professores...perceberem que resulta.</p> <p>AF6: Sim, sem dúvida (contextos com boas práticas). Muito importante porque há situações que não sei como agir e ter um bom modelo pode ser determinante...mesmo em coisas básicas e com as quais não sabemos como lidar porque nunca contactámos. Ver como o professor reage, como atua, como gere...</p> <p>AF4, AF5 e AF7: Sim, sim... (partilham da opinião anterior)</p>	Importância de um contexto com boas práticas	6
Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	<p>AF7: Eu acho que aprendemos muito pouco sobre isso...</p> <p>AF5: Acho que era para fazermos um trabalho sobre isso mas como não houve tempo não fizemos...não sei bem precisar.</p> <p>AF4: Não falámos sobre isso, a única legislação que analisámos era sobre avaliação.</p>	Desconhecimento da legislação	3
	<p>AF7: Eu fui a uma reunião de avaliação no 1º período durante o estágio e ouvi um professor a dizer que aquele aluno tinha um plano individual e disse lá uma sigla que eu não fazia a mínima ideia o que era e continuo sem saber o que é...</p>	Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	4
	<p>AF4: Eu li o decreto lei 3/2008 mas li por iniciativa própria.</p> <p>AF7: Eu lembro-me bem que lá no centro de estudos há pais a dizer que precisam que os filhos levem relatórios do centro de estudos a dizer que os alunos são disléxicos e eu fico em estado de choque...não sei termos técnicos, linguagem utilizada...fiquei em pânico.</p>	Conhecimento da documentação adquirido apenas em contexto profissional/estágio	4
	<p>AF6: A mim também já me aconteceu, um professor começou a dizer que o aluno tem um CEI e eu fiquei com um ar de quem não faz a mínima ideia do que se está a falar...</p>	Conhecimento da legislação adquirido apenas em contexto profissional/estágio	4

Estratégias de ensino em didáticas específicas	<p>AF4: Eu acho que é um pouco como a minha colega estava a dizer, teoricamente sim, mas quando se trata de fazer as produções nomeadamente nas didáticas não há essa preocupação.</p> <p>AF4: O que eu acho que aconteceu foi que na licenciatura é tudo muito teórico e depois chegamos às didáticas e “Agora façam!” e não nos dizem como...façam uma sequência de atividades disto e daquilo e nós não sabemos o “como”.</p> <p>AF6: Por exemplo no meu caso que tenho dificuldades a matemática, introduzir conteúdos para mim é muito difícil porque sou quase igual a eles, o que para eles é bom porque eu também preciso de coisas palpáveis para conseguir perceber.</p> <p>Eu esperava agora não ter coisas tão teóricas mas que falássemos como se introduz isto, com que materiais...pelo menos até ao 4º ano.</p>	Fraca articulação entre a teoria e a prática	3
	<p>AF6: E sempre para uma turma hipotética, um ideal que não existe e somos nós que criamos os cenários.</p> <p>AF7: Eu acho que nós devíamos ser desafiadas: temos aqui uma turma com 20 alunos , um é cego e precisas de ensinar este conteúdo...claro que se for eu a idealizar, terei uma turma de 5 alunos, todos extraordinários e inteligentes e tudo é facilitado.</p> <p>Nenhuma de nós aqui irá criar uma sequência de atividades para alunos com NEE sem que aquilo lhe seja dito ou imposto pelo professor.</p>	Fraca articulação dos conhecimentos didáticos com as diferentes problemáticas nas NEE	2
	AF4 AF5, AF6, AF7: Sim, foi um leque vasto...(diferentes didáticas)	Domínio de diferentes didáticas	4
Perceções positivas sobre a formação inicial	<p>AF5: Eu não tirei a minha licenciatura aqui, foi noutra local. Sinto que aqui no mestrado aprendi muito com a prática e com as disciplinas de desenvolvimento curricular e necessidades educativas especiais e também na prática pedagógica quando vi a ser aplicado o MEM.</p> <p>AF4: Eu falei ainda de conhecer práticas e rotinas inclusivas.</p>	Contacto com métodos de ensino inovadores	2
	AF7: Na licenciatura eu tive uma UC que aí sim meti as mãos na massa. Por exemplo: temos estes livros para uma criança que se baba então vamos ter de os forrar, ou temos uma criança com dificuldades de sensibilidade nas mãos, vamos ter de pôr aqui uns separadores para que consiga ler o livro como os colegas. Acho que aí percebi que há uma heterogeneidade enorme e aí repito que acho mesmo que não tem só mesmo a ver com NEE...	UC optativa de NEE estritamente ligada à prática	1

	AF4: Eu acho que neste aspeto a nossa formação nesta escola nos prepara bastante para isto, somos sempre levados a refletir, a questionar a nossa prática. AF5: A primeira vez que me pediram aqui uma reflexão eu achei que era um trabalhito, uma página ou duas e depois percebi que não basta apenas dizer as coisas, tenho de ir buscar autores e outras ideias que possam fundamentar as minhas e na minha opinião faz todo o sentido não só porque me vou debruçar sobre o assunto mas também porque na pesquisa vou encontrar sempre algo ou alguém que também poderá ter estudado o assunto e enriquecer a minha aprendizagem. AF6: Eu tenho a capacidade de refletir acerca das ações em contextos. AF7: Sim, não pus isso mas também concordo...(capacidade reflexiva)	Capacidade reflexiva	4
	AF6: ...a capacidade de pesquisar e encontrar informação para resolver conflitos e situações em contexto real. AF4, AF5 e AF7: Sim, não pus isso mas também concordo...	Desenvolvimento da capacidade investigativa e de seleção de informação	4
	AF4: Eu falei de compreender e saber como atender à diversidades dos alunos; deixar de ver os problemas como “problemas dos alunos” mas como responsabilidades do professor.	Consciência da importância da igualdade de direitos	1
	AF5: Eu escrevi que sinto que sou capaz de definir diferentes estratégias de diferenciação, pois fui alertada para esta situação quando faço uma planificação.	Consciência da importância da diferenciação pedagógica	1
		Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades	1
Perceções negativas sobre a FI	AF7: Eu sinto que a licenciatura aqui é demasiado teórica. AF6: Falamos em conceitos mas nunca focar em alguns casos práticos que possamos ter.	Fraca articulação entre a teoria e a prática	2
	AF4: Temos uma formação tão longa, com tantos conteúdos e tantas didáticas e muitas vezes estamos aqui a repetir, eu sinto que entre a licenciatura e o mestrado há muitas coisas que se repete e fazemos os mesmos trabalhos. Depois há questões como estas (legislação), que são imprescindíveis no terreno e que não se falam...às vezes parece que as coisas essenciais ficam para segundo plano.	Má organização/distribuição do plano de estudos	1

Sugestões para a formação inicial	AF7: Eu acho que a Licenciatura é um pouco desadequada, é centrada nos conteúdos, os conteúdos eu aprendo quando tiver de os dar. É claro que um ano a dar a dinastia, dois anos a dar a dinastia...às tantas já sei aquilo de cor. Não é isso que eu preciso na formação. Eu preciso de: se tiveres um aluno assim e assim, deves fazer isto; se um aluno tiver este comportamento deves reagir assim...eu senti que isto só existiu no mestrado e dois anos não é suficiente. Se fosse nos cinco acredito que fosse diferente...	Demasiado investimento na área científica	2
	AF5: É uma formação muito baseada na formação científica na licenciatura mas há que ver que nem todos os que fazem a licenciatura em educação básica querem ser professores e pode dar para outras vertentes. Talvez condicione um bocado os programas e o trabalho dos professores. O que eu acho é que devia haver uma formação específica para os que pretendem, à partida, ser professores.	Fraca articulação entre a teoria e a prática	2
	AF4: Mas esta UC é optativa, eu por exemplo escolhi outra optativa, mas obrigatória na licenciatura não há nenhuma UC...eventualmente em pedagogia podemos tocar um pouco no conceito de inclusão mas por norma não se aborda este tema. AF7: Eu escrevi a falta de UC que abordem as NEE porque na licenciatura, ainda por cima, são opcionais.	Escassa carga horária no âmbito das NEE	2
	AF6: Eu coloquei o não saber lidar com alunos com NEE ou outras problemáticas. Também tenho receio de trabalhar com alunos considerados problemáticos porque às vezes não sei como chegar a eles e quando já estão em fases complicadas como chegar a eles e gerir uma turma toda. AF5: Eu não escrevi o que a minha colega AF6 disse, mas subscrevo porque não sei como agir com estes alunos, será que consigo diagnosticar uma discalculia, perceber outros sinais de alerta...	Pouco contacto com contextos inclusivos de qualidade, propiciando sentimentos de insegurança	2
	AF4: Eu registei a pouca prática de planear para turmas heterogéneas.	Dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE	2
	AF7: Mais tempo da UC de NEE.	Maior carga horária da UC de NEE	1
	AF7: Mais prática ao longo de toda a formação.	Períodos de estágio mais alargados	1
	AF4: Acho que uma prática pedagógica com qualidade...bons modelos.	Contextos de estágio com boas práticas	1

	AF4: A abordagem da legislação é importante.	Investir nos conhecimentos relacionados com a legislação e documentação inerente à intervenção com alunos com NEE	1
	AF7: Esta ausência de saber a quem recorrer quando sair daqui, de nos sentirmos sozinhas é preocupante...	Acompanhamento do início de carreira	1

ANEXO 49

Recorte do Grupo Focal 3 em indicadores – Estudantes em Formação (GF3)

	Unidades de Registo	Indicadores	UR/ ind
Conceções sobre Educação Inclusiva	AF9: Eu acho que educação inclusiva é uma educação onde todos os alunos, independentemente de onde vêm, nível de aquisição de conhecimentos, de qualquer que seja o factor que possa indiciar alguma diferença, mas que todos se sintam integrados e recebam da escola aquilo que precisam para prosperar. AF8: Não dar o mesmo a todos, partindo do pressuposto que é preciso dar o mesmo a todos...a questão da equidade.	Inclusão como forma de equidade	2
		Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE	1
	AF10: Que não sejam vistos como diferentes. Tudo tem que estar adaptado a qualquer tipo de situação mas que não seja vista como diferente. Sabemos que nem todos têm a mesma condição de partida mas tudo tem de estar adaptado para que todos possam participar. AF11: Eu acho que se liga muito a Educação Inclusiva a estes casos de NEE mas eu acho que não é propriamente por aí, a escola tem de dar a cada um aquilo que precisa, o aluno não tem de ter NEE. AF11: Eu vi nas redes sociais um cartaz de uma escola em Singapura que era um alerta para os pais não se chatearem com os filhos se tiverem más notas nos testes porque dentro deles haverá um artista, um desportista, um matemático...e aquela nota não quer dizer que não são bons, simplesmente que não são bons àquilo.	Inclusão como aceitação da diferença	3
		Inclusão como inserção nas atividades da turma	1

Barreiras à Educação inclusiva	<p>AF10: Eu acho que essa imagem se está a referir à forma como o nosso ensino está tão sistematizado e tão estruturado, depois há boas práticas, mas num modo global não se dá muita atenção às especificidades de cada aluno e aos seus interesses e quando um aluno chega com um balão redondo cheio de questões, aprendizagens que até podem ser pertinentes para a aprendizagem, mas não, naquele dia temos de dar o Afonso Henriques e seguir o manual...e aí estamos a castrar os alunos. Ao longo dos anos de escolaridade, os balões criativos vão ficando todos iguais e “quadrados”...</p> <p>AF11: “Quadrados” e iguais à professora...formatados.</p> <p>AF9: Lá está, esta coisa do sistema educativo ao pedir a todos o mesmo, há sempre um que será injustiçado e outro beneficiado...</p> <p>AF10: Sim, não tem em conta as condições de partida ...e o que se oferece é igual e só para uns.</p>	Ensino direcionado para o aluno-padrão	4
Perfil do Professor Inclusivo	AF11:Eu acho que isto, tendo em conta o último estágio que tivemos agora, é muito pegar nas coisas que os miúdos trazem para a escola, as vivências e que muitas vezes na apresentação dessas informações se o professor valorizar vai ser útil e interessante.	Metodologias inovadoras e centradas no aluno	1
	<p>AF10: Eu acho que a diversidade pode trazer muitas potencialidades. Por exemplo, eu sou professora de dança no pré-escolar e no grupo dos 4/5 anos há um menino que ainda não se sabe se é autista mas, quando conversava com a educadora, a questão não está nele, mas sim na postura da turma perante ele. Quem eu acho que beneficia mais nem é tanto ele mas especialmente a turma que tem um grau de tolerância gigante, o miúdo é super acarinhado, ajudado...eu acho que isto traz potencialidades para todos.</p> <p>AF8: Eu não conheço o caso, mas certamente que o modelo dela (educadora) é muito importante, é o que eles vêm e funciona com o reflexo...</p>	Educar para os valores da Inclusão	1
		Positividade face à Inclusão	2
	<p>AF9: Uma coisa que eu acho que devemos acrescentar na valorização da diversidade..se eu tenho uma aluna que proponho sempre a mesma atividade e ela fica aquém e eu devolvo a atividade com um vermelho, em vez de continuar devo perceber o que resulta melhor para ela. Para os outros até pode ser aquela ficha mas para ela terá de ser, por exemplo, por meio audiovisual...fornecer essas possibilidades e não a penalizar...no fundo a diferenciação pedagógica.</p>	Flexibilidade na intervenção	1
		Diferenciação pedagógica	1
		Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1

	AF8: (trabalho com...) Outros professores... AF11: Muitas vezes a articulação com psicólogos. AF10: Terapeutas da fala e outros terapeutas. AF8: O interessante é trabalhar em conjunto em vez do habitual: “Ah, ele agora vai para a aula do apoio...” AF11: Nós este ano no contexto de estágio em que estamos em que não há os chamados alunos com NEE, costuma estar uma professora de apoio dentro da sala, que não é especificamente para certos alunos, mas é uma coadjuvação e ajuda também a apoiar todos os alunos.	Trabalho em equipa	5
	AF9: Os pais também, para se ter um maior conhecimento do miúdo.	Articulação com as famílias	1
	AF9: É assim, neste ponto a única coisa que consigo referir é que é desejável que o professor continue a evoluir na sua formação e, se por exemplo, chega à minha turma um aluno com NEE, eu não posso fazer com que esse rótulo de NEE me faça trabalhar com ele como trabalhei com o aluno com NEE que trabalhei o ano passado. Eu tenho de tentar conhecê-lo melhor, articular com os pais, ler aquilo que já o acompanha porque o aluno não vem do zero mas também ir estudar sobre aquele caso, ler mais sobre aquela especificidade. AF8: Estar sempre em formação contínua e a pesquisar e procurar informação. AF9: Se bem que eu acho que adquirir mais essa noção (formação contínua) em contexto de estágio porque ouço e vejo os professores a comentar as conferências e seminários a que vão e querem ir e ver isso na realidade e perceber que os professores sentem necessidade dessa formação ajuda.	Aprendizagem ao longo da vida	3
		Conhecimento das principais características das diferentes problemáticas	2
	AF8, AF9, AF10, AF11: Temos tido ambas as realidades...	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	4
Prática pedagógica em contex. inclusivo		Experiência de prática pedagógica em contexto com boas práticas	4

	<p>AF9: Eu acho que precisamos de ter um pouco dos dois mundos também para uma maior consciencialização. Se eu estivesse sempre a estagiar em boas práticas eu talvez não tivesse noção em que realidades está a maioria das crianças nem entenderia para que contextos irão os alunos que estão em boas práticas quando saem. Também foi bom para ver onde é que eu não me identifico, para ver onde se encontra a mudança e também para ganhar a consciência do que se passa em cerca de 90% das salas de aula do nosso país.</p> <p>AF11: Eu adorei ter estagiado nas duas realidades pelo que a minha colega disse, mas estagiar nas boas práticas é fundamental para ganharmos bases para depois podermos fazer isso.</p> <p>AF10: Efetivamente, ver na prática estes contextos modernos é fantástico. Eu adoro ouvir falar destas metodologias, é tudo espetacular, mas na prática como se faz? E não fazia a mínima ideia do “como”. Só estando nestes contextos é que consigo ver que é possível e que é maravilhoso! Relativamente ao contexto tradicional, também não o dispensava porque vi coisas que não gostei e não é só pelo que aprendo aqui, é também pela forma que vejo e respeito as crianças, por isso sei exatamente aquilo que vou tentar não fazer.</p> <p>AF8: O facto de termos estado em contexto de boas práticas talvez nos dê bagagem caso estejamos a trabalhar num contexto mais tradicional possamos mobilizar alguns desses conhecimentos e adaptar algumas coisas, assim de uma maneira mais disfarçada...</p>	Importância de um contexto com boas práticas	4
		Prática pedagógica reflexiva	4
Legislação e documentação relativa aos alunos com NEE	<p>AF8, AF9, AF10e AF11: Não...(contactar com legislação e documentação no âmbito das NEE)</p> <p>AF9: Se contactámos foi por acidente.</p> <p>AF11: Acho que naquela cadeira que falei há pouco que era opcional analisámos a lei e comentámos mas sinceramente não me lembro ao certo por que foi um momento muito breve e para mais uma UC optativa.</p>	Desconhecimento da legislação	6
		Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	6
	<p>AF9: Eu acho que é importante, acho que é uma lacuna gigante. Imagina que entro amanhã em contexto profissional e não faço a mínima ideia como sinalizar e quais serão os documentos a elaborar.</p> <p>AF10: Sim, sim, faz muita falta.</p>	Importância do conhecimento da legislação e documentação relativa ao aluno com NEE	2
Estratégias de ensino em didáticas específicas	<p>AF10: Não, não há (abordagem à resposta à diversidade em sala de aula).</p> <p>AF9: Na didática das expressões eles davam um contexto fictício para fazermos planificações e diziam que numa turma havia um aluno com NEE e tínhamos de preparar um atividade com variante de facilidade. Mas lá está, o pressuposto que NEE significa que são todos iguais e que as atividades se ajustam a todos.</p>	Fraca articulação dos conhecimentos didáticos com as diferentes problemáticas nas NEE	3

	AF10: Agora durante o mestrado sentimos que isso faz falta...agora pensamos nisso porque já estamos na reta final e vemos essas lacunas. Na altura acabávamos por não ter essa consciência.	Fraca articulação entre a teoria e a prática	3
Perceções positivas sobre a formação inicial	AF9: Noutros aspetos, acho que depende do ponto de partida, ou seja, se for em comparação com os professores da “velha-guarda” a nossa formação é muito positiva em termos de metodologias e para aquelas práticas que são as desejáveis. Se formos em comparação com países nórdicos e os seus sistemas de educação, estamos ainda muito atrasados. AF11: Um dos pontos fortes é mesmo o poder conhecer essas metodologias e vê-las na prática...eu acho que isso é importante. AF11: Também conheço pessoas que estão a fazer a formação noutras regiões do país e aí é que não têm mesmo contextos com estas boas práticas.	Contacto com métodos de ensino inovadores	3
Perceções negativas sobre a formação inicial	AF9: Não (preparação para diferenciar atividades)... AF11: Eu acho que falam muito disso na teoria mas ao nível de exemplos práticos não. AF10: Sim, eu também sinto isso. Foi muito pouco. AF10: Fazemos milhares de planificações e nenhum docente nos pediu nunca que fizéssemos um plano diferenciado...estamos a falar de 5 anos de formação, nunca! AF11: Eles até podiam não fazer isso connosco mas dar-nos ferramentas para fazer isso com as nossas crianças...por exemplo: eu faço uma planificação e eles não nos pedem um plano B. E se não resultar para todos?	Dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE	5
	AF9: Aqui durante a formação falam muito disso e das boas práticas mas depois estamos ali 90 minutos virados para um professor, nem todos, mas a maioria. Ainda ontem tivemos de estar a debater uma avaliação nossa, em que um exame iria valer 75%...pronto.	Incongruência entre as práticas inovadoras preconizadas e o que é vivenciado pelos alunos em formação nas UC	1
	AF10: E foi uma cadeira muito mal estruturada (Educação Inclusiva e Desenvolvimento Curricular)... AF8: Ao mesmo tempo que nesta UC nos pedem para fazer um plano diferenciado, também não nos dão ferramentas para isso. O nosso caso é a T21 e temos de fazer uma planificação para uma turma que tem uma criança com T21 mas não fazemos a mínima ideia como. AF9: E por incrível que pareça é já no mestrado e é a primeira abordagem às NEE e nem sequer é uma cadeira muito rica...	Escassa carga horária no âmbito das NEE	4

	AF9: Mesmo as aulas que tivemos e os conhecimentos expostos nas aulas foram um pouco dúbios. Eu tive oportunidade de fazer <i>erasmus</i> na Holanda durante 6 meses no âmbito da Educação Especial e durante as aulas notava que as informações nem sempre estavam corretas e completas...	Poucas aprendizagens na UC de NEE	4
	AF9: Assim direcionado para as NEE, não consigo pensar em nenhum ponto forte...	Ausência de perceções positivas na sua formação inicial	1
	AF9: Eu senti que na licenciatura a maior parte dos docentes está muito centrado nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos e não tanto para aprendermos a pesquisar esses conhecimentos e a mobilizá-los...eu acho que podíamos preparar-nos mais no modo de selecionar e pesquisar a informação. Não é tanto a visão do professor como o mentor, o <i>coaching</i> mas é mais o <i>teaching</i> . AF11: E que depois se esquece tudo a seguir ao teste...	Demasiado investimento na área científica	3
	AF8: Eu acho que em termos da licenciatura a parte das didáticas deveria vir mais cedo e mais fortemente, porque até ao 3º ano é só aprender o que temos de ensinar.	Má organização/distribuição do plano de estudos	1
	AF11: Eu acho que um dos meus maiores medos é, de facto, o não saber nada sobre determinadas problemáticas. Se eu amanhã fosse para a prática e tivesse em sala um aluno por exemplo surdo seria muito assustador...eu até sou criativa e tenho a capacidade de inovar, é uma coisa da minha personalidade e, se não formos assim, não sei como será possível enfrentar este desafio sem esta competência e, por esse motivo, devia ser trabalhada, podem não ter nascido com essa competência mas podem adquiri-la.	Ausência de conhecimentos acerca das diferentes problemáticas	1
		Dificuldades na definição de estratégias e atividade para alunos com NEE	1
Sugestões para a formação inicial	AF9: Eu diria mais tempo de prática, por exemplo, naquele semestre que fiz na Holanda nós fizemos muito trabalho de projeto e de investigação sobre este universo das NEE, e tivemos em oito contextos de escola e pouco em contexto de aula. Precisaríamos de estar a observar e estar em contacto com mais contextos para podermos tirar aquele estigma de NEE, a conclusão a que eu cheguei a partir das conversas e dos debates, todos os miúdos no fundo têm NEE uma vez que o que se pretende é uma atenção especializada a todos. Acho que seria possível também mais tempo de UC teórico-práticas direcionadas para esta área.	Situações de prática em contexto real	1
		Maior carga horária da UC de NEE	1
	AF10: E o mais importante é um trabalho mais articulado entre as UC. Se a ideia é a inclusão, não é preciso ter mais 3 ou 4 UC, o que é preciso é que cada uma faça o seu papel nesse sentido.	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1

	AF10: Estarão preparados para isso (trabalhar a temática das NEE nas suas UC)? AF9: Isso eu acho que não... AF11: Sim, eu acho que se eles não sabem podem aprender com os outros e caso nos propusessem um trabalho nesse sentido também iam aprender. AF8: É preciso mais e melhor articulação, porque o que temos agora em articulação também não funciona muito bem...mesmo no estágio uns professores vão nuns dias, outros noutros, mas não trabalham em equipa.	Maior articulação e trabalho em equipa entre formadores.	4
	AF11: No outro dia tivemos uma sessão extra, não obrigatória, que eu acho que foi das coisas que mais me enriqueceu no âmbito das NEE. Era sobre uma escola aqui ao pé e que vieram falar da prática com alunos surdos desses professores...nunca tinha ouvido falar e achei interessante. Até porque eu acho que nós alunos temos interesse por este tema, haveria público para este tipo de coisas.	Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema	1
	AF9: Eu sei que isso é em todos os cursos, porque há regras que têm de cumprir, mas acho que há muitas cadeiras que são desnecessárias mas sendo isto um curso de educação deveria ter essa preocupação numa componente mais prática. AF8: Quando estivermos na prática vamos ter tempo de ir pesquisar esses conhecimentos e estudar, acho que as metodologias e as didáticas seria mais importante.	Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	2
		Menor investimento no conhecimento científico	2
	AF8: Uma coisa que eu também acho que é importante é a formação em Primeiros Socorros que também é opcional e por isso muito difícil de entrar porque todos os alunos querem.	Formação em Primeiros Socorros	1

ANEXO 50

Análise de conteúdo – Recém-Formados

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Educação Inclusiva	Concepções sobre a Educação Inclusiva	Princípio educativo	Inclusão como forma de equidade	1 RF1 2 RF2 1 RF11	4
			Inclusão como aceitação da diferença	1 RF1 1 RF3 1 RF4 1 RF8 1 RF9 2 RF 11 1 RF 12	8
		Forma de socialização dos alunos com NEE	Inclusão como inserção nas atividades da turma	1 RF4 1 RF5 1 RF7 1 RF8 1 RF10 1 RF12	6
			Inclusão como promoção da interação social	1 RF10 1 RF11	2
		Meio de desenvolvimento pessoal dos alunos	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com NEE	1 RF2 1 RF3 1 RF6 1 RF7 1 RF9 1 RF12	6
			Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE	1 RF5	1
	Desafios da Educação	Gestão curricular	Gestão do espaço e do tempo em sala de aula	1 RF1 2 RF5	

	Inclusiva			1 RF8 1 RF9 1 RF10 1 RF11 1 RF12	
			Atendimento à heterogeneidade em sala de aula	1 RF2 1 RF5 1 RF11	3
			Definição de estratégias na intervenção com alunos com NEE	2 RF4 1 RF6 1 RF7 1 RF9 1 RF11 1 RF12	7
		Relação pedagógica	Gestão de comportamentos em sala de aula	1 RF6	1
			Gestão das emoções/ansiedades	1 RF1 1 RF4 1 RF8	3
			Promoção da motivação e autoestima do aluno com NEE	3 RF11 1 RF12	4
			Relacionamento com as famílias	1 RF1 1 RF12	2
		Necessidade de conhecimentos e competências relativos às NEE	Pesquisa de informação relativa aos alunos com NEE	1 RF12	1
			Complexidade do processo de inclusão	1 RF2 1 RF3 1 RF6 1 RF7 1 RF8 1 RF11	6
		Barreiras à Educação Inclusiva	Situações de falsa inclusão	Ausência de uma verdadeira inclusão 1 RF1 2 RF6 1 RF11	4

			Falsa inclusão como prejuízo para outros alunos	1 RF1 1 RF10	2
			Falsa inclusão como prejuízo para os alunos com NEE e comunidade educativa	1 RF1	1
			Escola inclusiva como segregadora	1 RF3 1 RF4 1 RF7	3
		Constrangimentos	Necessidade de mais recursos humanos e materiais	1 RF1 1 RF5 1 RF6	3
			Lacunas na formação inicial para atuar na escola inclusiva	2 RF2 1 RF6 1 RF12	4
	Perfil do Professor Inclusivo	Atitudes	Positividade face à inclusão	1 RF1 1 RF3 1 RF7 1 RF9 2 RF10	6
			Assertividade	2 RF1	2
			Vigilância	1 RF4 1 RF10	2
			Perseverança	1 RF5 1 RF12	2
			Reflexão	1 RF7 1 RF10 1 RF11	3
			Aprendizagem ao longo da vida	1 RF1 1 RF5 1 RF6 1 RF7 1 RF11	5
			Aceitação da heterogeneidade	2 RF1	5

				1 RF5 1 RF7 1 RF9	
			Educar para os valores da Inclusão	1 RF4 1 RF6 1 RF8 1 RF12	4
		Conhecimentos	Multidisciplinar	1 RF5 1 RF10	2
			Científicos a nível curricular	1 RF5	1
			Principais características das diferentes problemáticas	1 RF8 1 RF12	2
			Conhecimento individual dos casos (alunos com NEE)	1 RF1 1 RF9 1 RF10	3
			Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1 RF1 1 RF2 1 RF4 1 RF5 1 RF7 1 RF9 1 RF11 1 RF12	8
			Formação contínua para aprofundar conhecimentos	1 RF2 1 RF6 1 RF10 1 RF11	4
			Práticas inovadoras e centradas no aluno	2 RF3	2
		Capacidades	Flexibilidade na intervenção	2 RF5	2
			Diferenciação pedagógica	1 RF2 2 RF3 1 RF5	7

				1 RF6 1 RF8 1 RF12	
			Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1 RF9 1 RF11 1 RF12	3
			Envolvimento da comunidade educativa no processo inclusivo	1 RF1	1
			Trabalho em equipa	1 RF1 1 RF4 1 RF10	3
			Gestão adequada do tempo, do espaço e recursos em sala de aula	1 RF2 1 RF4 1 RF8	3
			Comunicação	1 RF4	1
			Articulação com as famílias	1 RF9 1 RF10 1 RF12	3
Formação Inicial	Prática pedagógica/estágio	Aspetos facilitadores da ação docente em contextos inclusivos	Experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1 RF1 1 RF2 1 RF4 1 RF6 1 RF7 1 RF8 1 RF10 1 RF11 1 RF12	9
			Importância da prática pedagógica em contexto inclusivo	1 RF1 1 RF2 1 RF8	3
			Importância de um contexto com boas práticas	1 RF3 1 RF4 1 RF5	7

				1 RF6 1 RF10 1 RF11 1 RF12	
			Prática pedagógica reflexiva	1 RF2 1 RF7 1 RF12	3
		Escassa preparação para a ação docente em contextos inclusivos	Ausência de experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1 RF5 1 RF9	2
			Insuficiente experiência de prática pedagógica em contexto inclusivo	1 RF2 2 RF3 1 RF8	4
			Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	2 RF3 2 RF4 1 RF5 1 RF6 1 RF7 2 RF10 1 RF11 2 RF12	12
	Legislação e documentação relativa a alunos com NEE	Conhecimentos adquiridos	Conhecimento da legislação	1 RF7 1 RF11	2
			Conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1 RF11	1
			Conhecimento da documentação necessária à intervenção com o aluno com NEE adquirido na formação inicial	1 RF11	1
			Importância do conhecimento da legislação e documentação relativa ao aluno com NEE	1 RF2 1 RF3	2
		Abordagens insuficientes	Escasso conhecimento da legislação	1 RF2 1 RF3 1 RF4 1 RF6	7

				1 RF8 1 RF10 1 RF12	
			Desconhecimento da legislação	1 RF1 1 RF5 1 RF9	3
			Escasso conhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1 RF2 1 RF6 1 RF10 1 RF12	4
			Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	1 RF1 1 RF3 1 RF4 2 RF5 1 RF7 1 RF8 1 RF9	8
			Conhecimento da legislação adquirido apenas em contexto profissional	1 RF1 1 RF4	2
			Conhecimento da documentação necessária à intervenção com o aluno com NEE adquirido apenas em contexto profissional	1 RF6 1 RF9 1 RF12	3
			Pouca articulação entre os conhecimentos adquiridos e casos reais/práticos	1 RF2 1 RF5 1 RF7 1 RF10	4
	Metodologias e estratégias de ensino	Preparação para diferenciar o ensino em turmas heterogéneas	Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1 RF2	1
			Alguma capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1 RF1 1 RF3	2
			Total capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1 RF2 1 RF6	6

				2 RF7 1 RF8 1 RF9	
			Alguma capacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias em sala de aula	1 RF1 1 RF5 1 RF10	3
			Interesse e empenho do docente como contributo para o sucesso	1 RF6 1 RF10	2
			Utilização de métodos mais centrados no aluno como contributo para o sucesso	1 RF2 1 RF3 1 RF6 2 RF8	5
		Falta de preparação para trabalhar com turmas heterogéneas	Incapacidade de utilizar diferentes metodologias e estratégias para atuar com alunos com NEE	1 RF4 1 RF7 1 RF10 1 RF12	4
			Competências aprofundadas apenas em contexto profissional	1 RF3 1 RF4 1 RF5 1 RF11 1 RF12	5
			Ausência de experiências de utilização de diferentes metodologias e estratégias em sala de aula durante a formação inicial	1 RF4 1 RF12	2
			Fraca articulação entre a teoria e a prática	1 RF2 1 RF4 1 RF8	3
			Utilização de métodos mais centrados no aluno como não promotores do sucesso	1 RF11	1
	Estratégias de ensino em didáticas específicas	Conhecimento das didáticas específicas	Domínio de diferentes didáticas	1 RF5 1 RF9 1 RF10 1 RF12	4

			Domínio de diferentes didáticas da matemática	1 RF6	1
			Algum conhecimento de diferentes didáticas	1 RF1 1 RF2 1 RF3 1 RF7 1 RF8 1 RF11	6
			Transversalidade das didáticas para alunos com e sem NEE	1 RF1 1 RF9 1 RF11	3
			Consciência da Necessidade de constante ajustes didáticos	1 RF2 1 RF11	2
			Domínio de diferentes didáticas estritamente ligado aos conhecimentos científicos dos docentes	1 RF6	1
		Escasso domínio das didáticas específicas	Fraca articulação dos conhecimentos didáticos com as diferentes problemáticas nas NEE	1 RF7 1 RF8 1 RF9	3
			Escasso conhecimento de didáticas do Português, História, Geografia e Ciências	1 RF6	1
			Fraca articulação entre a teoria e a prática	1 RF3	1
	Perceção global sobre a formação inicial	Aspetos positivos	Consciência da importância da igualdade de direitos	1 RF1 1 RF6	2
			Consciência da importância da diferenciação pedagógica	2 RF2	2
			Consciência da necessidade de formação ao longo da vida	1 RF2 1 RF9 1 RF10 2 RF11	5
			Contacto com métodos de ensino inovadores	1 RF2 1 RF3	2
			Boa base científica	1 RF8 1 RF9	2
			Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e	1 RF8	2

			atividades	1 RF12	
			Estabelecimento de boas relações interpessoais com os alunos	1 RF11	1
			Capacidade reflexiva	1 RF11	1
			Motivação para a profissão	1 RF9	1
		Aspetos negativos	Ausência de perceções positivas na sua formação inicial	1 RF4 1 RF5 1 RF7 1 RF10	4
			Dificuldades na gestão do espaço e do tempo em sala de aula	1 RF8	1
			Dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE	1 RF4 1 RF9	2
			Perspetiva irrealista das escolas	1 RF9 1 RF11	2
			Ausência de conhecimentos acerca das diferentes problemáticas	1 RF10	1
			Ausência de contacto direto com as diferentes problemáticas	1 RF10	1
			Má organização/distribuição do plano de estudos	1 RF3 1 RF5	2
			Pouca carga horária no âmbito das NEE	1 RF2 1 RF3	2
			Poucas aprendizagens na UC de NEE	1 RF4 1 RF6 1 RF8 1 RF10 1 RF12	5
			Ausência de referências em termos metodológicos	1 RF3	1
			Fraca articulação entre a teoria e a prática	1 RF2 1 RF8 1 RF9 1 RF10	4
			Insegurança face à atuação em contextos inclusivos	1 RF1 1 RF6 1 RF7	6

				1 RF8 1 RF10 1 RF12	
	Sugestões para a formação inicial	Melhoria da UC sobre NEE	Carácter obrigatório da UC de NEE	1 RF5 1 RF6 1 RF11	3
			Maior carga horária da UC de NEE	1 RF1 1 RF3 1 RF4 1 RF5 1 RF6 1 RF9 1 RF10 1 RF12	8
			Avaliação formal na UC de NEE	1 RF6	1
			Abordagem mais aprofundada das diferentes problemáticas	1 RF4 1 RF8	2
			Investir nos conhecimentos relacionados com a legislação e documentação inerente à intervenção com alunos com NEE	1 RF2 1 RF4 1 RF5	3
			Abordagem à avaliação de alunos com NEE	1 RF12	1
			Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1 RF4 1 RF7 1 RF8 1 RF9 1 RF11	5
			Situações práticas em contexto real	1 RF2 1 RF4 1 RF5 1 RF7 1 RF10	5
		Adequação da prática	Períodos de estágio mais alargados	1 RF7	1

		pedagógica/ estágio	Contextos de estágio com boas práticas	1 RF3 1 RF4 1 RF5 1 RF7 1 RF8 1 RF9	6
		Melhoria do Plano de Estudos	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1 RF6 1 RF12	2
			Aproximar as didáticas das diferentes problemáticas dos alunos com NEE	1 RF2 1 RF4	2
			Menor investimento no conhecimento científico	1 RF3 1 RF4	2
			Criação de uma UC sobre diferenciação pedagógica	1 RF3	1
			Formação em primeiros socorros	1 RF1	1
			Processos de avaliação da formação de professores	1 RF3	1
			Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema	1 RF1 1 RF6 1 RF10	3
		Período de Indução	Acompanhamento do início de carreira	1 RF3	1

ANEXO 51

Análise de conteúdo – Formadores de Professores

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	URSC
Educação Inclusiva	Perfil do Professor Inclusivo	Atitudes	Positividade face à inclusão	1 FP4 (EG) 1 FP5 (D)	2
			Reflexão	1 FP2 (D)	1
			Aprendizagem ao longo da vida	1 FP7 (D)	1
			Aceitação da heterogeneidade	1 FP1 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP5 (D) 1 FP6 (PES/EG)	4
			Criativa/imaginativa	1 FP4 (EG)	1
			Humanismo e respeito pelo outro	1 FP7 (D)	1
			Educar para os valores da Inclusão	1 FP5 (D)	1
		Conhecimentos	Científico a nível curricular	1 FP1 (D) 1 FP7 (D)	2
			Principais características das diferentes problemáticas	1 FP1 (D) 1 FP2 (D) 1 FP3 (D)	3
			Conhecimento individual dos casos (alunos com NEE)	1 FP1 (D)	1
			Metodologias/estratégias mais adequadas na intervenção	1 FP1 (D) 1 FP5 (D) 1 RF7 (D)	3
			Área da sociologia e psicologia educacional	1 FP2 (D)	1
			Práticas inovadoras e centradas no aluno	1 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG) 2 FP8 (PES/EG)	4
		Capacidades	Flexibilidade na intervenção	1 FP1 (D) 1 FP2 (D) 1 FP4 (EG)	5

				1 FP6 (PES/EG) 1 FP7 (D)	
			Diferenciação pedagógica	1 FP1 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG) 1 FP8 (PES/EG)	4
			Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1 FP5 (D)	1
			Trabalho em equipa	2 FP6 (PES/EG)	2
			Gestão adequada do tempo, do espaço e recursos em sala de aula	1 FP1 (D) 1 FP6 (PES/EG)	2
			Conhecer e caracterizar adequadamente o grupo/turma	1 FP1 (D)	1
			Acreditar e investir na transformabilidade dos alunos	1 FP6 (PES/EG)	1
			Articulação com as famílias	1 FP6 (PES/EG)	1

Formação Inicial	Abordagem à Educação Inclusiva nas diferentes unidades curriculares	U.C. de Didáticas Específicas	Ausência de abordagem da temática das NEE	1 FP1 (D) 2 FP2 (D) 1 FP3 (D) 1 FP7 (D)	5
			Abordagem da temática da diversidade/heterogeneidade	1 FP1 (D) 1 FP5 (D) 1 FP7 (D)	3
			Ausência de formação para abordar a temática das NEE	1 FP2 (D) 2 FP3 (D) 2 FP7 (D)	5
			Pouca carga horária para abordar situações mais específicas como o caso dos alunos com NEE	1 FP2 (D) 1 FP3 (D)	2
			Diversificação dos conhecimentos didáticos de modo a atender à heterogeneidade	1 FP2 (D)	1
			Abordagem da diferenciação pedagógica e curricular	1 FP7 (D) 1 FP5 (D)	2
			Articulação entre o trabalho desenvolvido nas didáticas e a PES	1 FP5 (D)	1

			Sensibilização para modelos pedagógicos mais centrados no aluno	1 FP5 (D)	1
			Sensibilização para a importância da caracterização de dos grupos heterogêneos e dos alunos individualmente	1 FP1 (D)	1
		Prática Educativa Supervisionada	Escassez de contextos com boas práticas	1 FP6 (PES/EG)	1
			Seleção de contextos de estágio com alunos com NEE nas turmas	1 FP6 (PES/EG)	1
			Promoção da capacidade reflexiva e de análise de diferentes contextos educativos	2 FP6 (PES/EG)	2
			Contextos com práticas inovadoras como promotores da Educação Inclusiva	2 FP8 (PES/EG)	2
			Linha de continuidade entre todas as áreas de formação e os contextos de prática	1 FP8 (PES/EG)	1
			Importância de uma perspetiva de formação inclusiva comum a todas as áreas de formação	1 FP8 (PES/EG)	1
		UC de Currículo e NEE	Impossibilidade de ter a carga horária necessária para preparar professores inclusivos	1 FP4 (EG)	1
			Dificuldades na articulação entre professores	1 FP4 (EG) 1 FP8 (PES/EG)	2
			Associação entre educação inclusiva e diferenciação curricular	1 FP4 (EG)	1
			Ceticismo dos estudantes face à implementação de práticas inovadoras em sala de aula como promotoras da inclusão	1 FP8 (PES/EG)	1
			Abordagem dos princípios da educação inclusiva	1 FP4 (EG)	1
			Aprofundamento de algumas problemáticas na área das NEE	1 FP4 (EG)	1
	Perceção global sobre a formação inicial	Aspetos positivos	Existência de planos de estudos bem estruturados	1 FP3 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP7 (D)	3
			Boa base científica	1 FP1 (D) 1 FP5 (D) 1 FP7 (D)	3
			Grau elevado de exigência dos cursos e a boa resposta por parte dos formandos	1 FP7 (D)	1
			Preparação no âmbito das didáticas do português e da matemática	1 FP6 (PES/EG)	1
			Desenvolvimento da consciência da igualdade de direitos	1 FP5 (D)	

			Desenvolvimento da consciência da necessidade de formação ao longo da vida	2 FP1 (D) 1 FP2 (FPD) 1 FP3 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP5 (D) 2 FP7 (D)	8
			Desenvolvimento da capacidade reflexiva	1 FP2 (D) 1 FP3 (D)	2
			Desenvolvimento da capacidade investigativa e de seleção de informação	1 FP1 (D)	1
			Desenvolvimento da capacidade de operacionalizar a integração curricular	1 FP5 (D)	1
			Aquisição de uma perspetiva realista das escolas	1 FP4 (EG)	1
			Existência de contextos de prática que permitem a abordagem da temática da Educação Inclusiva	2 FP2 (D)	2
			Colaboração e dedicação por parte dos contextos de estágio que trabalham diretamente com a instituição de formação	1 FP8 (PES/EG)	1
			Desenvolvimento da capacidade de mobilizar os saberes	1 FP4 (EG)	1
			Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades	1 FP4 (EG) 1 FP5 (D)	2
		Aspetos negativos	Má organização/distribuição do plano de estudos	1 FP5 (D)	1
			Dificuldades na conceção de um plano de estudos equilibrado e adequado	1 FP2 (D)	1
			Escassa carga horária no âmbito das NEE	1 FP5 (D) 1 FP7 (D)	2
			Fraca articulação/trabalho em equipa entre as diferentes áreas de formação	1 FP8 (PES/EG)	2
			Formação pouco holística	1 FP4 (EG)	1
			Dificuldade na aquisição das aprendizagens pela fraca articulação com a prática e as necessidades que daí advêm	1 FP1 (D)	1
			Heterogeneidade dos formandos	1 FP3 (D) 1 FP4 (EG)	2

			Ausência de abordagem da área da avaliação dos alunos	1 FP6 (PES/EG)	1
			Insegurança dos formandos face à atuação em contextos inclusivos	1 FP5 (D)	1
			Dificuldades na gestão de comportamentos, relações e emoções em sala de aula	2 FP1 (D)	2
			Distribuição aleatória dos contextos de estágio	1 FP1 (D)	1
			Insuficiência do tempo de estágio	1 FP4 (EG) 1 FP7 (D)	2
			Discordância entre docentes na seleção de contextos de estágio	5 FP8 (PES/EG)	5
	Práticas de formação	Diferenciação pedagógica na formação	Impossibilidade de diferenciar as práticas formativas devido aos critérios da FUC	1 FP3 (D)	1
			Escassa preocupação em diferenciar as práticas pedagógicas por parte dos professores	1 FP6 (PES/EG)	1
			Estratégias de compensação para ajudar alunos com mais dificuldades	1 FP1 (D) 1 FP3 (D) 1 FP5 (D)	3
			Atitude positiva face ao erro e às dificuldades dos formandos	1 FP2 (D)	1
			Recurso a diferentes propostas/atividades para um mesmo conteúdo	1 FP7 (D)	1
			Melhoria nos processos de diversificação do ensino e preocupação com o estudante	1 FP5 (D) 1 FP5 (D) 1 FP6 (PES/EG) 1 FP8 (PES/EG)	4
			Importância do isomorfismo nas futuras práticas profissionais dos professores	1 FP1 (D) 1 FP2 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG)	4
			Ausência de necessidade de diferenciar as práticas formativas	1 FP2 (D)	1
			Diferenciação atendendo às características pessoais dos estudantes	1 FP7 (D)	1
			Procura de resposta aos interesses e necessidades dos estudantes	1 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG)	2
		Processos de avaliação	Avaliação diagnóstica para enquadrar os alunos em diferentes níveis	1 FP1 (D)	1
			Avaliação sumativa como forma de avaliar a intervenção pedagógica	1 FP5 (D)	1
			Necessidade de avaliar a intervenção pedagógica do formador de	1 FP5 (D)	1

	Sugestões para a formação inicial		modo a dar resposta às necessidades e dificuldades dos estudantes		
			Caráter obrigatório de uma UC de NEE na licenciatura em Educação Básica	1 FP6 (PES/EG) 1 FP7 (FPD)	2
			Maior carga horária da UC de NEE	1 FP1 (D) 1 FP7 (D)	2
			Abordagem mais aprofundada das diferentes problemáticas	1 FP3 (D)	1
			Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1 FP3 (D) 2 FP8 (PES/EG)	3
			Necessidade de contacto com situações práticas em contexto real	1 FP3 (D) 1 FP6 (PES/EG)	2
			Descentrar a abordagem das NEE da área da deficiência e centrá-la no âmbito da Educação Inclusiva	1 FP6 (PES/EG) 2 FP8 (PES/EG)	3
			Criação de uma UC de pedagogia inclusiva para abordagem de dinâmicas pedagógicas facilitadoras da inclusão	1 FP6 (PES/EG)	1
		Adequação da prática pedagógica/ estágio	Períodos de estágio mais alargados	1 FP4 (EG) 1 FP7 (D)	2
			Necessidade de inserir os formandos em contextos de estágio com boas práticas	1 FP7 (D)	1
			Seleção de contextos de estágio de acordo com as características dos alunos em formação	1 FP1 (D)	1
		Melhoria do Plano de Estudos	Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema	1 FP3 (D)	1
			Abordagem da área da avaliação	1 FP1 (D) 1 FP6 (PES/EG)	2
			Abordagem das áreas de psicologia educacional e sociologia	1 FP2 (D)	1
			Abordagem das questões de epistemologia da educação e pedagogia	1 FP6 (PES/EG)	1
			Abordagem aprofundada das questões da psicologia do desenvolvimento	1 FP6 (PES/EG)	1
			Maior interdisciplinaridade entre todas as áreas de formação	1 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG) 1 FP8 (PES/EG)	3
			Necessidade de uma formação holística do futuro professor	1 FP4 (EG)	1
			Criação de uma UC que abordasse questões relacionadas com o	1 FP6 (PES/EG)	1

			trabalho em articulação/equipa, técnicas de resolução de problemas, gestão de reuniões.		
			Aproximar toda a equipa docente dos contextos de prática para um menor desfasamento com a realidade das escolas	3 FP8 (PES/EG)	3
			Investimento na formação académica e investigativa dos docentes do ensino superior	2 FP8 (PES/EG)	2
			Formação mais pausada e reflexiva	1 FP7 (D)	1
		Articulação entre as NEE e restantes áreas	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1 FP2 (D) 2 FP4 (EG) 1 FP6 (PES/EG)	4
			Formação dos formadores no âmbito das NEE	1 FP1 (D) 1 FP3 (D)	2
			Sensibilização para a temática da Educação Inclusiva e a sua abordagem na área das didáticas	1 FP1 (D) 1 FP3 (D) 1 FP4 (EG) 1 FP5 (D) 1 FP6 (PES/EG)	5
			Inexistência de articulação entre as didáticas e as NEE	1 FP2 (D) 1 FP5 (D) 1 FP6 (PES/EG)	3
			Impossibilidade de introduzir a temática das NEE no âmbito das didáticas e articular o trabalho entre áreas	2 FP3 (D)	2
			Criação de equipas multidisciplinares de reflexão e análise de casos neste âmbito	1 FP4 (EG) 1 FP5 (D)	2

ANEXO 52

Análise de Conteúdo – Estudantes em Formação

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind	UR/SC
Educação Inclusiva	Conceções sobre a Educação Inclusiva	Princípio educativo	Inclusão como forma de equidade	2 GF1 1 GF2 2 GF3	5
			Inclusão como aceitação da diferença	2 GF1 4 GF2 3 GF3	9
		Forma de socialização dos alunos com NEE	Inclusão como inserção nas atividades da turma	3 GF1 1 GF2 1 GF3	5
		Meio de desenvolvimento pessoal dos alunos	Inclusão como promoção do desenvolvimento dos alunos com e sem NEE	1 GF2 1 GF3	2
	Desafios da Educação Inclusiva	Gestão curricular	Atendimento à heterogeneidade em sala de aula	3 GF1 3 GF2	6
		Necessidade conhecimentos e competências relativos às NEE	Pesquisa de informação relativa aos alunos com NEE	1 GF1	1
	Barreiras à Educação Inclusiva	Situações de falsa inclusão	Ausência de uma verdadeira inclusão	2 GF1 3 GF2	5
			Ensino direcionado para o aluno-padrão	4 GF3	4
		Constrangimentos	Necessidade de mais recursos humanos e materiais	1 GF2	1
			Contextos de ensino público dificultadores da Educação Inclusiva	1 GF1	1
			Lacunas na formação inicial para atuar na escola inclusiva	2 GF1	2
	Perfil do Professor Inclusivo	Atitudes	Positividade face à inclusão	2 GF3	2
			Reflexão sobre a prática	1 GF2	1
			Resiliência	2 GF1 1 GF2	3
			Aprendizagem ao longo da vida	1 GF1 2 GF2	6

				3 GF3	
			Aceitação da heterogeneidade	5 GF1 2 GF2	7
			Educar para os valores da Inclusão	1 GF1 1 GF2 1 GF3	3
		Conhecimentos	Conhecimento das principais características das diferentes problemáticas	1 GF1 2 GF3	3
			Metodologias inovadoras e centradas no aluno	1 GF1 3 GF2 1 GF3	5
		Capacidades	Flexibilidade na intervenção	1 GF3	1
			Diferenciação pedagógica	2 GF1 1 GF3	3
			Diferenciação nos processos de avaliação	3 GF1	3
			Envolvimento e motivação do aluno para a aprendizagem	1 GF1 1 GF3	2
			Trabalho em equipa	1 GF1 3 GF2 5 GF3	9
			Articulação com as famílias	1 GF2 1 GF3	2

Formação inicial	Prática pedagógica/ estágio	Aspetos facilitadores da ação docente em contextos inclusivos	Experiência de prática pedagógica em contexto com boas práticas	4 GF3	4
			Importância da prática pedagógica em contexto inclusivo	1 GF1	1
			Importância de um contexto com boas práticas	1 GF1 6 GF2 4 GF3	11
			Importância de uma boa supervisão do professor cooperante	1 GF1	1
			Prática pedagógica reflexiva	3 GF1 4 GF3	7

		Escassa preparação para a ação docente em contextos inclusivos	Experiência de prática pedagógica em contexto com más práticas	4 GF3	4
	Legislação e documentação relativa a alunos com NEE	Conhecimentos adquiridos	Importância do conhecimento da legislação e documentação relativa ao aluno com NEE	5 GF1 2 GF3	7
		Abordagens insuficientes	Desconhecimento da legislação	3 GF2 6 GF3	9
			Desconhecimento da documentação necessária na intervenção com o aluno com NEE	4 GF2 6 GF3	10
			Conhecimento da legislação adquirido apenas em contexto profissional/estágio	4 GF1 4 GF2	8
			Conhecimento da documentação necessária à intervenção com o aluno com NEE adquirido apenas em contexto profissional/estágio	4 GF1 4 GF2	8
	Estratégias de ensino em didáticas específicas	Conhecimento das didáticas específicas	Domínio de diferentes didáticas	4 GF2	4
			Algum conhecimento de diferentes didáticas	1 GF1	1
			Consciência da necessidade de constante ajustes didáticos	1 GF1	1
		Escasso domínio das didáticas específicas	Fraca articulação dos conhecimentos didáticos com as diferentes problemáticas nas NEE	1 GF1 2 GF2 3 GF3	6
			Escasso conhecimento de didáticas da matemática e das expressões	2 GF1	2
			Fraca articulação entre a teoria e a prática	3 GF1 3 GF2 3 GF3	9
	Perceção global sobre a formação inicial	Aspetos positivos	Consciência da importância da igualdade de direitos	1 GF1 1 GF2	2
			Consciência da importância da diferenciação pedagógica	1 GF2	1
			Contacto com métodos de ensino inovadores	2 GF2 3 GF3	5
			Versatilidade na definição e operacionalização de diferentes estratégias e atividades	1 GF2	1
			Desenvolvimento da capacidade investigativa e de seleção da informação	4 GF2	4
			UC optativa de NEE estritamente ligada à prática	1 GF2	1

		Aspetos negativos	Capacidade reflexiva	2 GF1 4 GF2	6
			Promoção do trabalho em equipa	2 GF1	2
			Ausência de perceções positivas na sua formação inicial	1 GF3	1
			Dificuldades na definição de estratégias e atividades para alunos com NEE	2 GF1 2 GF2 6 GF3	10
			Ausência de conhecimentos acerca das diferentes problemáticas	2 GF1 1 GF3	3
			Má organização/distribuição do plano de estudos	1 GF1 1 GF2 1 GF3	3
			Escassa carga horária no âmbito das NEE	1 GF1 2 GF2 4 GF3	7
			Poucas aprendizagens na UC de NEE	4 GF3	4
			Demasiado investimento nas áreas de docência	2 GF2 3 GF3	5
			Incongruência entre as práticas inovadoras preconizadas e o que é vivenciado pelos alunos em formação nas UC	1 GF3	1
			Fraca articulação entre a teoria e a prática	4 GF2	4
			Pouco contacto com contextos inclusivos de qualidade, propiciando sentimentos de insegurança	1 GF1 2 GF2	3
	Sugestões para a formação inicial	Melhoria da UC sobre NEE	Maior carga horária da UC de NEE	1 GF1 1 GF2 1 GF3	3
			Abordagem mais aprofundada das diferentes problemáticas	1 GF1	1
			Investir nos conhecimentos relacionados com a legislação e documentação inerente à intervenção com alunos com NEE	1 GF2	1
			Aproximar os conhecimentos teóricos e a prática	1 GF1 2 GF3	3
			Situações práticas em contexto real	2 GF1	3

				1 GF3	
		Adequação da prática pedagógica/ estágio	Períodos de estágio mais alargados	1 GF1 1 GF2	2
			Contextos de estágio com boas práticas	1 GF2	1
		Melhoria do plano de estudos	Transversalidade da abordagem das NEE a todas as UC	1 GF3	1
			Aproximar as didáticas das diferentes problemáticas dos alunos com NEE	2 GF1	2
			Menor investimento no conhecimento científico	2 GF3	2
			Formação em primeiros socorros	1 GF3	1
			Maior articulação e trabalho em equipa entre formadores	4 GF3	4
			Maior oferta de sessões/debates/colóquios sobre o tema	1 GF3	1
		Período de Indução	Acompanhamento do início de carreira	1 GF2	1

